



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação
Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e
Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos
professores do Ensino Básico?**

Maria Gabriela Valente Pinto da Gama

Lisboa, julho de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Maria Gabriela Valente Pinto da Gama

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Doutora Cristina Saraiva Gonçalves

Lisboa, julho de 2013

Resumo

A promoção do sucesso escolar é uma responsabilidade assumida pelo sistema de ensino. O sistema também se obriga a assegurar o direito à diferença mercê do respeito pelas personalidades, pelos objetivos individuais, bem como a valorização dos diferentes saberes e cultura (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Como tal, hoje, já não basta que o professor seja capaz de transmitir eficazmente os conteúdos curriculares. Estes devem ser integrados num conjunto de saberes e de práticas sociais abrangentes e em constante evolução, em que o conceito de aprender é substituído pelo conceito de aprender a aprender. O conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, de forma construtiva.

Neste sentido, o professor tem cada vez mais de estar atento às necessidades dos alunos que apresentam características diferentes e que frequentam as nossas escolas, necessitando da sua ajuda. Esta nova realidade é um desafio constante para a escola, mas sobretudo para o docente, pois obriga-o a desempenhar novas funções. Estas crianças colocam determinado tipo de exigências à escola, nomeadamente a sua reestruturação, de forma a responderem positivamente às suas necessidades. É nossa opinião que é imperioso alterar as práticas educativas relativamente às dificuldades de aprendizagem, se quisermos uma escola verdadeiramente inclusiva.

Tendo em conta que as DEA da leitura e da escrita/dislexia é uma problemática muito ampla, onde várias hipóteses poderiam ser levantadas, circunscrevemos este estudo à perceção dos professores face às Dificuldades Específicas de Aprendizagem, mais especificamente às características das crianças disléxicas e a inerente Formação de Professores, relativamente às práticas educativas inclusivas que praticam no contexto da sala de aula.

É nossa intenção, com este estudo, desenvolver uma reflexão acerca das perceções que os professores têm sobre DEA da leitura e da escrita e sobre alunos portadores de Dislexia. Por outras palavras, pretendemos saber se os docentes do Ensino Básico são capazes de reconhecer os alunos com dificuldades no aprender a ler e a escrever e, ainda, os alunos portadores de dislexia, a partir das suas características e especificidades em contexto escolar e que práticas pedagógicas utilizam para minimizar as suas limitações, nomeadamente o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação.

Palavras-chave: aprendizagem, dificuldades, leitura, escrita, dislexia, Tecnologias da Informação e da Comunicação, formação contínua de professores.

Abstract

Promoting school success is a responsibility assumed by the education system. The system also undertakes to ensure the right to recognise and take account of the differences in students' personalities, the individual goals as well as the appreciation of different knowledge and culture (Law on the Education System).

Today, as such, it is not enough that the teacher be able to effectively convey curricular content. These should be integrated into a set of knowledge and social practices comprehensive and constantly evolving, in which the concept of learning is replaced by the concept of 'learning to learn'. Knowledge is not just something, but a construction that makes and remakes constantly constructively.

In this sense, the teacher has to be increasingly attentive to the needs of students with different characteristics attending our schools and in need of help. This new reality is a constant challenge for the school, but especially for teachers because it forces them to perform new functions. These children put certain type of demands on the school, including its restructuring, in order to respond positively to their needs. It is our opinion that it is imperative to change the educational practices in relation to learning difficulties, if we want a truly inclusive school.

Given that the Specific Learning Difficulties (SLD) reading and writing / Dyslexia is a very broad problem, where several hypotheses could be raised, circumscribe this study the perception of teachers towards the SLD, more specifically the characteristics of dyslexic children and the inherent Training Teachers, for practicing inclusive education practices in the context of the classroom.

It's our intention with this study, to develop a reflection on the perceptions that teachers have on SLD reading and writing and about students with Dyslexia. In other words, we want to know if the teachers of basic education are able to recognise students with difficulties in learning to read and write and also pupils with dyslexia, from its features and specifics in the school context and teaching practices use to minimize their limitations, including the use of new information technologies and communication.

Keywords: learning difficulties, reading, writing, dyslexia, information technology and communication, training for teachers.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Saraiva, pela disponibilidade, incentivo, persistência e profissionalismo que sempre demonstrou.

Aos Agrupamentos de Escolas de Ovar e Ovar Sul que amavelmente se disponibilizaram a colaborar no estudo.

Aos meus pais que desde sempre me criaram as melhores condições para que eu pudesse atingir os meus objetivos e por me terem ensinado valores tão vitais como a honestidade, a humildade, a perseverança e a certeza de que os obstáculos existem para podermos desafiá-los e vencê-los.

Às minhas colegas e amigos, pelos momentos passados, pela partilha de conhecimentos, incentivo e ajuda nos momentos difíceis e a todos quantos, de alguma forma, tornaram possível a realização deste trabalho.

E ao meu marido e aos meus filhos, João Pedro e Sofia, uma palavra especial por compreenderem e entenderem as minhas ausências e, acima de tudo, pelo incentivo e coragem que, muitas vezes, fizeram com que esta caminhada se tornasse menos árdua...

Lista de abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PEI – Programa Educativo Individual

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

Índice Geral

Resumo	II
Abstract	III
Agradecimentos	IV
Lista de abreviaturas	V
Índice Geral	VI
Índice de figuras	IX
Índice de gráficos	IX
Índice de tabelas	X
 Introdução	 1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1 – A Comunicação e a Linguagem	5
1. A Comunicação e a Linguagem	6
1.1. A problemática da Linguagem	6
1.2. A aprendizagem da Linguagem e o Cérebro	9
1.3. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita	12
1.3.1. A Leitura	12
1.3.1.1. A Leitura e os processos cognitivos	17
1.3.1.1.1. O Módulo Perceptivo	19
1.3.1.1.2. O Módulo Lexical	20
1.3.1.1.3. A Compreensão	21
1.3.1.1.4. O Módulo Sintático	22
1.3.1.1.5. O Módulo Semântico	23
1.3.1.2. A importância da consciência fonológica na leitura	23
1.3.2. A Escrita	27
1.3.2.1. A classificação das dificuldades na escrita	30
1.3.2.2. A Disortografia	35
1.3.2.3. A Disgrafia	36

Capítulo 2 – Dificuldades Específicas da Aprendizagem – A Dislexia	39
2. Introdução	40
2.1. Definição do conceito de Dislexia	41
2.2. Etiologia da Dislexia	45
2.3. Classificação da Dislexia: a Adquirida e a de Desenvolvimento	49
2.4. Défice Fonológico	53
2.5. Défice de Automatização	54
2.6. Défice Magnocelular	54
2.7. Défice Cerebelar	55
2.8. O diagnóstico e a sua importância	56
2.9. Metodologias do ensino da leitura	59
2.9.1. O Método Multissensorial	60
2.9.2. O Método Fónico	61
2.9.3. O Método Distema	62
2.9.4. O Método Davis	62
Capítulo 3 – A Escola	64
3.1. Insucesso versus Dificuldades de Aprendizagem	65
3.2. Funções da Escola	68
3.3. A Escola e as crianças com NEE	69
3.4. A Escola como contexto para o desenvolvimento da autoestima	74
3.5. A Escola e as Práticas Educativas	76
3.6. A Escola na era da sociedade da informação e comunicação	78
3.7. As TIC em contexto educativo	79
Capítulo 4 – O Professor	83
4.1. O Professor na Escola	84
4.2. O contributo das TIC na aprendizagem de crianças com NEE	87
4.3. A Formação de Professores e a Inclusão	89
Parte II – Estudo Empírico	94
Capítulo 1 – Metodologia de Estudo	95
1. Introdução	96

1.1. Opção Metodológica	97
1.2. Hipóteses	99
1.3. Objetivos	100
1.4. O Instrumento de Investigação – o questionário	100
1.5. Protocolo de recolha e aplicação de dados	101
1.6. Procedimentos estatísticos	102
1.7. Cronograma	102
1.8. A amostra	102
1.8.1. O Agrupamento de Escolas de Ovar	103
1.8.2. O Agrupamento de Escolas de Ovar Sul	104
Capítulo 2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados	105
2.1. Introdução	106
2.2. Caracterização da amostra	106
2.2.1. Idade dos inquiridos	106
2.2.2. Situação Profissional	107
2.2.3. Grau de Ensino	108
2.2.4. Habilitações Literárias	109
2.2.5. Tempo de Serviço Letivo	109
2.3. Análise das respostas	110
2.4. Discussão dos resultados	128
Conclusão	134
Linhas futuras de investigação	136
Bibliografia	138
Legislação Consultada	142
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1. Áreas funcionais do córtex cerebral	9
Figura 2. As várias áreas do córtex cerebral	11
Figura 3. Áreas do cérebro envolvidos na leitura	47

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idade dos inquiridos	107
Gráfico 2. Situação profissional dos inquiridos	107
Gráfico 3. Grau de ensino dos inquiridos	108
Gráfico 4. Habilitações literárias dos inquiridos	109
Gráfico 5. Tempo de serviço letivo dos inquiridos	110
Gráfico 6. Distribuição percentual dos professores em função da experiência com alunos DA/Dislexia	111
Gráfico 7. Distribuição percentual dos professores em relação à definição de Dislexia	111
Gráfico 8. Distribuição percentual dos professores em relação à tipologia da Dislexia	112
Gráfico 9. Distribuição percentual dos professores em relação à natureza da Dislexia	113
Gráfico 10. Distribuição percentual dos professores em relação à formação adequada	114
Gráfico 11. Distribuição percentual dos docentes em função da utilização de recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada	115
Gráfico 12. Distribuição percentual dos docentes de acordo com as razões para não utilizarem recursos TIC com crianças com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia	116
Gráfico 13. Distribuição percentual dos docentes sobre se os alunos DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio	118
Gráfico 14. Distribuição percentual dos docentes sobre se os alunos DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma	119
Gráfico 15. Distribuição percentual dos docentes sobre se aos alunos DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para	120

que operacionalizem as suas capacidades

Gráfico 16. Distribuição percentual dos docentes sobre se a diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento académico do aluno com DA/Dislexia	121
Gráfico 17. Distribuição percentual dos docentes sobre se a estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	122
Gráfico 18. Distribuição percentual dos docentes sobre se o recurso às TIC facilita o trabalho do professor e torna-o mais eficaz	123
Gráfico 19. Distribuição percentual dos docentes sobre se o recurso às TIC rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia	124
Gráfico 20. Distribuição percentual dos docentes sobre se os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC	125
Gráfico 21. Distribuição percentual dos docentes sobre se o recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA/Dislexia	126
Gráfico 22. Distribuição percentual dos docentes sobre se a utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos	127
Gráfico 23. Distribuição percentual dos docentes sobre se a inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores	128

Índice de Tabelas

Tabela 1. Género da Amostra	103
Tabela 2. Idade dos inquiridos	106
Tabela 3. Situação Profissional dos inquiridos	107
Tabela 4. Grau de Ensino dos inquiridos	108
Tabela 5. Habilitações Literárias dos inquiridos	109
Tabela 6. Tempo de Serviço dos inquiridos	109
Tabela 7. Experiência profissional com alunos DA/Dislexia	110
Tabela 8. Definição de Dislexia	111
Tabela 9. Tipologia de Dislexia	112
Tabela 10. Natureza de Dislexia	113
Tabela 11. Formação adequada	113

Tabela 12. Utilização de recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada	114
Tabela 13. Razões apontadas para não utilizarem recursos TIC com crianças com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia	115
Tabela 14. Opiniões dos inquiridos sobre se os alunos DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio	118
Tabela 15. Opiniões dos inquiridos sobre se os alunos DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma	118
Tabela 16. Opiniões dos inquiridos sobre se aos alunos DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades	119
Tabela 17. Opiniões dos inquiridos sobre se a diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento académico do aluno com DA/Dislexia	120
Tabela 18. Opiniões dos inquiridos sobre se a estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	121
Tabela 19. Opiniões dos inquiridos sobre se o recurso às TIC facilita o trabalho do professor e torna-o mais eficaz	122
Tabela 20. Opiniões dos inquiridos sobre se o recurso às TIC rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia	123
Tabela 21. Opiniões dos inquiridos sobre se os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC	124
Tabela 22. Opiniões dos inquiridos sobre se o recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA/Dislexia	125
Tabela 23. Opiniões dos inquiridos sobre se a utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos	126
Tabela 24. Opiniões dos inquiridos sobre se a inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores	127

Introdução

*Todos, sem exceção,
têm direito à organização do seu potencial cognitivo
e a sociedade, no seu todo, tem o dever de a promover.*

Víctor da Fonseca (1999). In *Aprender a Aprender*

A escola deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento a vários níveis, ou seja, espera-se que seja na escola que se transmitam conhecimentos, se possibilitem aprendizagens, se perspetive o desenvolvimento integral dos alunos, pois cada vez mais se procura que as crianças desenvolvam, de forma equilibrada, as suas capacidades, integrando-se progressivamente na sociedade de que fazem parte, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu sistema de atitudes e valores. O desenvolvimento pode e deve revestir-se de várias formas, porque só assim é que poderá ser completo e contribuir para o desenvolvimento integral e global da criança/jovem.

Todas as crianças devem frequentar e ter acesso ao ensino regular, independentemente das suas características/problemáticas e, neste sentido, o primeiro objetivo da educação é de permitir que todas, sem exceção, adquiram um desenvolvimento global, visando a sua autonomia e independência pessoal.

Defender os princípios da Escola Inclusiva corresponde a acreditar na educabilidade de todos e na capacidade dos educadores e professores para promover o desenvolvimento pleno dos seus alunos. A noção de Escola Inclusiva é, portanto, muito mais abrangente do que se poderia pensar, pois ao celebrar a diferença, preocupa-se com a singularidade e unicidade de cada ser. Assim sendo, não deve haver diferenças significativas quanto aos objetivos escolares a atingir, seja a criança portadora de necessidades educativas especiais ou não. Não há alunos iguais, cada um difere do outro e todos atravessam momentos em que necessitam de recursos e apoios especiais por parte do professor, que lhes permitam ultrapassar dificuldades e lhes proporcionem a capacidade de progresso de que se sentem capazes.

A educação, para poder responder cada vez melhor aos desafios que lhe são lançados, terá de ser um sistema permanentemente atualizado e qualificado. Muitas condições convergem para que esta qualificação seja, cada vez mais, evidente e eficaz. Entre outras, destaca-se uma prática educativa capaz de se adequar às necessidades

das crianças. Os profissionais de educação não podem cristalizar-se à volta de atuações que nem sempre respondem aos problemas existentes. Uma atualização permanente, que incorpore os dados das investigações realizadas e que fomente a inovação pedagógica e tecnológica, novas práticas educativas, torna-se portanto, uma exigência.

E, neste sentido, os professores são naturalmente os primeiros agentes desse trabalho, fazendo uso, diariamente, dos mais variados recursos e processos de operacionalização, com o intuito de dar resposta a aspetos de ordem pedagógica, psicológica e social, de modo a que os seus alunos possam adquirir e aplicar conhecimentos enquanto, simultaneamente, desenvolvem a sua competência comunicativa no domínio da expressão oral e escrita na sua língua materna, considerada como condição *Sine Qua Non* para a obtenção do sucesso em todas as outras áreas educativas. Para que isto aconteça, naturalmente, é indispensável que o professor esteja consciente das suas limitações e de como pode desenvolver as suas capacidades e alargar os seus conhecimentos, para melhor ajudar os seus alunos.

Este nosso trabalho de investigação tem como objetivo principal uma investigação sobre as Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita/Dislexia, as conceções e formação dos professores nesta área específica, de forma a introduzir uma mudança significativa na mentalidade e nas práticas tradicionais de ensino, indo ao encontro das necessidades educativas especiais dos alunos, contribuindo, assim, para a sua inclusão e desenvolvimento biopsicossocial. O tema centra-se na importância da aquisição de conhecimentos por parte dos professores, para interagir com os alunos que têm Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita/Dislexia, de forma a intervirem junto dos mesmos, com a máxima de os conduzir ao sucesso educativo.

Para além da introdução, deste estudo faz parte o enquadramento teórico, baseado na revisão bibliográfica relativa à temática das dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia e a utilização das TIC.

Na segunda parte, apresentamos a metodologia de investigação, os procedimentos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados, assim como os métodos de análise da informação definidos para este estudo.

Para a nossa recolha de dados, elaborámos um inquérito por questionário que foi remetido aos professores do Ensino Básico, primeiro, segundo e terceiro ciclos, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Ovar e ao Agrupamento de Escolas de Ovar Sul, com questões fechadas.

De uma forma detalhada, será apresentada a análise e discussão dos resultados obtidos e o tratamento estatístico. Por fim, terminamos com algumas considerações finais que não são conclusivas, apontando pistas de investigação para o futuro.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

CAPÍTULO 1 - COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. A Comunicação e a Linguagem

A comunicação é um processo ativo de troca de informações, de ideias e de sentimentos, servindo-se de vários canais para transmitir diversas mensagens. A linguagem oral e escrita é o sistema usado por um grupo de pessoas para dar significado a sons, palavras, gestos ou outros símbolos, permitindo-lhe, assim, comunicar entre si. Este processo implica uma codificação e uma decodificação dessas mensagens por parte do emissor e do recetor. Sequeira (cf. Sequeira, 1993) refere que o desenvolvimento e exercício dos órgãos de fonação, audição, visão e de outras estruturas sensoriomotoras condicionam a aquisição da linguagem, com o auxílio dos centros cerebrais que regem as funções da linguagem: o centro de Broca para a fala, o de Exner para a escrita e a área de Wernick como centro de compreensão da linguagem.

Vigotsky (cf. Vigotsky, 1987) afirma que a linguagem é uma atividade humana, com componentes sociais muito fortes, que se desenvolve na interação social e linguística com os adultos, especialmente com os pais. A competência comunicativa não é inicialmente uma capacidade individual, é uma construção conjunta com os outros.

Nos últimos 20 anos do século XX, a obra *Pensamento e Linguagem*, de Vigotsky, tornou-se referência mundial para a análise do desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, considerando os aspetos sociais e culturais.

O estímulo linguístico do ambiente da criança é apenas uma parte do processo de aquisição da linguagem. No entanto, há fatores que determinam ou interferem no desenvolvimento da linguagem oral na criança, desde os primeiros sons emitidos, até à possibilidade da fala padronizada.

A escrita tem por objetivo a transmissão de mensagens por meio de um sistema que apresenta os conteúdos linguísticos. A criança deve desenvolver a consciência fonológica, o que vai possibilitar o acesso consciente ao nível fonológico da língua, sendo necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A linguagem desempenha, assim, um papel primordial no desenvolvimento social, afetivo e intelectual da criança, fornecendo-lhe um meio efetivo de comunicação. Ao comunicar por meio da linguagem, a criança estrutura as suas ideias e emoções, interagindo construtivamente com o meio ambiente que a rodeia.

1.1. A problemática da Linguagem

A linguagem, como referimos anteriormente, é o sistema de representação, expressão e comunicação entre os seres humanos, referindo-se a acontecimentos

próximos ou afastados no espaço e no tempo e permitindo traduzir abstrações (cf. Bouton, 1975).

A linguagem relaciona-se sempre com o pensamento ou com o desenvolvimento cognitivo, surgindo com o desenvolvimento da inteligência. Assim, a linguagem é um processo que faz parte do Homem desde a sua existência e, por isso, apresenta um desenvolvimento que obedece a certos princípios básicos e a uma evolução cronológica, fazendo parte do nosso património genético.

A linguagem materializa-se através da fala. Porém, há outras formas de linguagem, nomeadamente a escrita, cujo papel no desenvolvimento da sociedade é inigualável.

Aprende-se a falar naturalmente sem necessidade de ensino explícito. Os sistemas de escrita, sendo produtos da evolução histórica e cultural, são relativamente recentes na história da humanidade, existem apenas há cerca de 5 mil anos. A escrita utiliza um código gráfico que necessita de ser ensinado explicitamente. Para interpretar o código escrito, é necessário tornar consciente e explícito, o que na linguagem oral era um processo mental implícito. Os processos cognitivos envolvidos na produção e compreensão da linguagem falada diferem, significativamente, dos processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita.

A linguagem é, assim, um sistema simbólico complexo que tem por base o compreender e interiorizar as experiências vividas. Segundo Cruz (cf. Cruz, 2007), a linguagem obedece a regras. Inicialmente é uma linguagem não-verbal, passando depois para uma linguagem auditiva, falada. A linguagem é, num primeiro momento, um instrumento para a criança pensar e falar sobre a escrita. Posteriormente, depois de ter compreendido que a escrita é também uma linguagem, a fala passa a ser não só um instrumento, como também um objeto de análise (cf. Martins & Mendes, 1986).

De todas as linguagens, a oral é o sistema mais importante e usual de comunicação. As crianças que não possam exprimir os seus pensamentos e sentimentos através de palavras, ou que não possam receber informações através de as ouvir ou ler, poderão encontrar dificuldades na escola e na sua integração na comunidade.

A leitura e escrita fazem parte do sistema de comunicação do ser humano e ambas estão ligadas quer à aprendizagem, quer à utilização da linguagem. Ao referir a sua importância que, desde meados do século passado vem sendo acentuado, podemos afirmar que aprender a ler e a escrever, na sociedade moderna, tornou-se como que uma necessidade básica e fundamental para nela se poder viver, ser aceite como pessoa e participar nos recursos que ela proporciona. Por esta ordem de ideias, é então essencial que a “escola”, como instituição educativa, educadora de pessoas/cidadãos, tenha que

ser capaz de ensinar de forma evolutiva a leitura e as expressões oral e escrita, para que a criança tenha ao seu dispor todo um conjunto de instrumentos necessários, que lhe permita a comunicação em toda e qualquer situação.

A aprendizagem da linguagem é um dos pré-requisitos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita e estas, por sua vez, são condição primordial para o desenvolvimento da linguagem e comunicação. A linguagem é utilizada pelo ser humano para outorgar significado a um conjunto de sons, palavras, gestos e símbolos de forma a desenvolver a comunicação entre os indivíduos.

Ao longo do desenvolvimento, a criança sofre uma série de transformações a vários níveis que lhe permitem complexificar a sua relação consigo e com os outros. Assim, liberta-se do seu egocentrismo e dualismo inicial, encetando progressivamente relações recíprocas através de um código: a Linguagem. É através dela que a criança entrará em interação com o cenário que a rodeia, recebendo e exercendo influências nos vários contextos onde se move. Mas, para que a criança comunique e desenvolva corretamente a linguagem, é necessário, segundo Santos (cf. Santos, 2008), um conjunto, de pré-requisitos que, sem eles, é difícil o seu desenvolvimento, de forma harmoniosa. Entre eles destacamos:

- ✓ a audição que deve ser normal, ou seja, a criança deve ser capaz de ouvir nitidamente o que se diz, quer a nível da entoação como da acentuação;
- ✓ as capacidades intelectuais dentro da normalidade, para que a criança compreenda e armazene a informação, pois esta pode ser necessária mais tarde;
- ✓ as competências motoras adequadas, nomeadamente o aparelho fonador, para a criança falar e a sua mensagem ser compreendida;
- ✓ as competências sociais que desenvolvam o gosto pela comunicação e interação com os outros, pois é nas relações sociais que a linguagem se expressa mais;
- ✓ o entendimento e compreensão por parte de quem recebe a mensagem (recetor), de forma a contribuir para uma boa comunicação.

Em suma, a linguagem nasce da necessidade do ser humano em interagir com o outro, de se exprimir, de ser compreendido e de compreender tudo o que o rodeia. A linguagem assume inicialmente uma forma corporal, não-verbal para, progressivamente, passar a verbal e mental e fazer parte do dia-a-dia do ser humano.

1.2. A aprendizagem da Linguagem e o Cérebro

O estudo das relações entre o cérebro e a linguagem é um vasto domínio, sendo renovados novos conceitos, consoante a evolução técnica e tecnológica a nível da investigação clínica.

A linguagem é, sem dúvida, de todas as funções do cérebro, aquela em que a organização cerebral atinge o seu mais alto grau de complexidade. O cérebro controla todos os aspetos da linguagem, tanto ao nível da sua produção (codificação), como da sua compreensão (descodificação).

O cérebro é constituído por milhões de células nervosas, os neurónios, que comunicam entre si por intermédio de ligações eletroquímicas. Apesar de funcionar como um todo, apresenta subestruturas e subsistemas. Este órgão divide-se em hemisfério esquerdo e direito, que estão ligados entre si pelo “corpus callosum”. Na maior parte das pessoas, a parte esquerda é responsável pela perceção e pela produção da linguagem, enquanto a parte direita é responsável pela informação visuoespacial. O córtex de cada hemisfério divide-se em quatro zonas funcionais: os lobos frontal, parietal, temporal e occipital. Todas estas áreas estão envolvidas e são imprescindíveis na aprendizagem da leitura, sobretudo as áreas temporal, occipital e o lobo parietal.

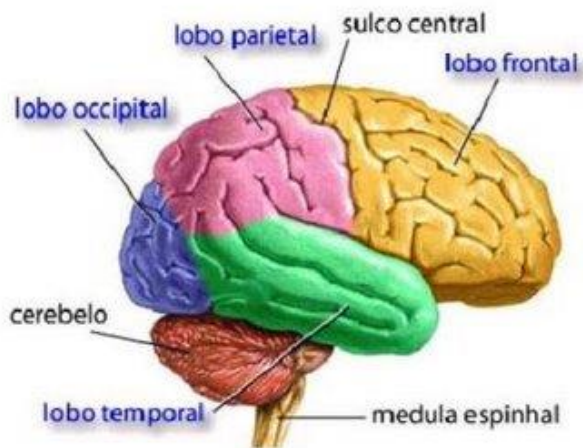


Figura 1. Áreas funcionais do córtex cerebral

Pereira, 2011:25

Designa-se pelo termo “zona de linguagem” um conjunto contínuo de estruturas corticais do hemisfério esquerdo que compreende:

- ✓ **uma zona de córtex associativo frontal**, que ocupa a parte inferior da zona pré-motora e designada pelo termo de área de broca;

- ✓ **uma zona de córtex associativo específico temporal** situada atrás da área auditiva primária, formando a área de Wernicke propriamente dita;
- ✓ **duas regiões de córtex associativo multimodal** que ocupam a encruzilhada têmpero-parieto-occipital e as circunvoluções supramarginal e angular e que, em conjunto com a área anteriormente referida, é conhecida pela zona de Wernicke;
- ✓ **uma zona do córtex sensório-motor.**

Quanto às estruturas subcorticais, a única a ser incluída nesta conceção é o feixe arqueado, um grupo de fibras brancas que ligam a zona de Wernicke à área de Broca. É uma especificidade do encéfalo humano a existência de atividades específicas para cada uma dessas partes (hemisférios) que a fissura inter-hemisférica divide. Cabe ao corpo caloso possibilitar a comunicação entre o hemisfério direito e esquerdo.

No conceito de lateralização funcional hemisférica ou de dominância cerebral, a lateralização da linguagem representa um dos seus aspetos mais particulares e, historicamente, mais importantes. Foi, com efeito, depois da contribuição determinante de Broca, que o papel do hemisfério esquerdo na linguagem passou a ser conhecido.

Atualmente, as investigações no campo da Neurociência demonstram que as diversas áreas do córtex cerebral têm funções separadas, nomeadamente:

- ✓ **Lobos occipitais** – função de processar os estímulos visuais;
- ✓ **Lobos temporais** – função de processar os estímulos auditivos;
- ✓ **Lobos parietais** – dividem-se em duas subdivisões: anterior e posterior. A anterior recebe os estímulos sensoriais e a posterior analisa e integra a informação sensorial;
- ✓ **Lobos frontais** – função de processamento sensório-motor e cognição. É aqui que as atividades mentais acontecem.

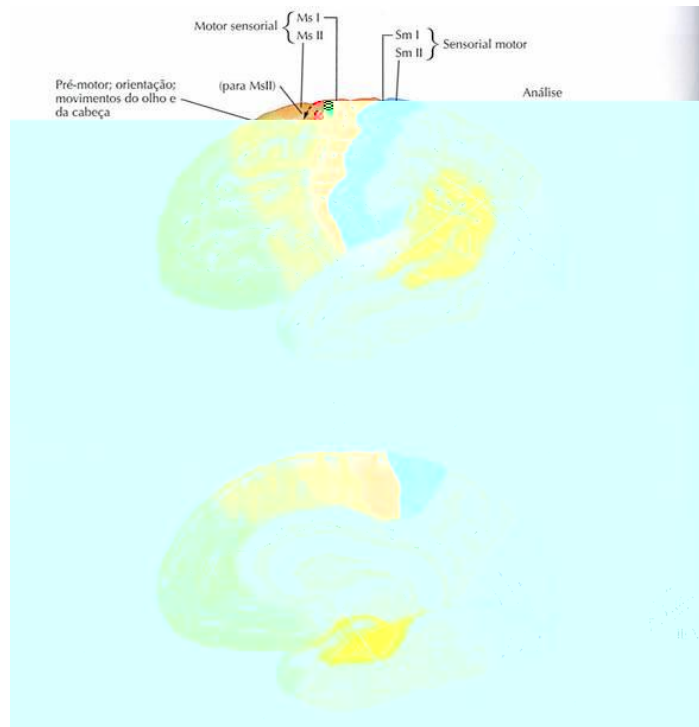


Figura 2. As várias áreas do córtex cerebral

Pereira, 2011:27

Pode-se constatar que o cérebro está dividido em varias regiões, mas muitas trabalham em parceria. Para se verificar a linguagem, é necessário que a área de Broca, de Wernicke e o Córtex motor trabalhem em conjunto.

Efetivamente, o hemisfério esquerdo está associado ao desenvolvimento da linguagem, mas sozinho não é capaz de produzir todas as competências necessárias para se verificar a linguagem. Este necessita do hemisfério direito que, com as suas competências na área de vivências mais práticas e motoras, faz com que o desenvolvimento da linguagem se efetue de forma harmoniosa.

Ainda no que diz respeito a esta temática, Shaywitz (cf. Shaywitz, 2003) sustenta que, para se verificar o processo de leitura, o Homem usa três sistemas cerebrais, todos eles situados no hemisfério esquerdo do cérebro. A primeira área situa-se na parte frontal do cérebro e é denominada de girus frontal inferior ou área de Broca, referido já anteriormente. As outras áreas situam-se na parte de trás do cérebro e são a região parieto-temporal e a região occipito-temporal, também denominada área de visão das formas das palavras.

A área frontal inferior esquerda do cérebro (área de Broca), geradora de fonemas, é responsável pela articulação da linguagem falada, pois esta área do cérebro ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras, em silêncio ou em voz alta. É uma área especialmente ativa no cérebro dos leitores principiantes e disléxicos, pois também realiza a análise dos fonemas.

Por seu lado, a região parieto-temporal esquerda, denominada de analisador de palavras, está envolvida na análise e descodificação dos sons dos constituintes das palavras, pois esta secção do cérebro realiza uma análise mais completa das palavras escritas. Nesta área, as palavras são divididas nas sílabas e fonemas e as letras são associadas aos sons apropriados.

Por último, a região occipito-temporal ou detetor automático é o local do nosso cérebro onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia a palavra de um modo instantâneo, ou seja, a tarefa desta parte do cérebro é a de automatizar o processo de reconhecimento das palavras.

Resumindo, para se verificar linguagem, estas áreas do cérebro anteriormente enumeradas, devem atuar de modo simultâneo e concertado, tal como acontece com as secções de uma orquestra, pois caso isto não aconteça, podemos estar perante alguma disfunção ou distúrbio neuro psicológico, nomeadamente dislexia. As crianças disléxicas apresentam, assim, uma desconexão temporo-parieto-occipital e uma desconexão com o córtex frontal esquerdo, assim como anormalidades do córtex temporo-parieto e do cerebelo em relação a outras regiões do cérebro que comprometem a aprendizagem.

No entanto, esclarecemos que, derivado à experiência profissional relativa à aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, à Dislexia, hoje em dia há uma enorme facilidade e, ainda, pouco rigor na caracterização do termo dislexia, confundindo-se, inúmeras vezes, com problemas associados à aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente, processos relacionados com os métodos de ensino da leitura e da escrita, resultando pouca autonomia das crianças no que respeita ao desenvolvimento da sua comunicação verbal e escrita, ponto que pretendemos esclarecer com esta dissertação.

1.3. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita

1.3.1. A Leitura

A leitura, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem, tem sido objeto de muitos estudos e investigações. Desta forma, a investigação em Psicolinguística, nos últimos anos, tem contribuído de uma forma muito interventiva para

a compreensão da leitura e da sua aprendizagem. O não saber ler tem implicações a vários níveis e as suas causas não podem ser descuradas, sob risco de não se poder ajudar a criança a superar as suas dificuldades.

No início da vida escolar, é fundamental despertar nas crianças o desejo de aprender e mostrar-lhes que a aprendizagem é contínua, evolutiva e está sempre a acontecer e neste aprender constante e contínuo, a leitura assume um papel de extrema importância. É através do processo de leitura que obtemos a maior parte das informações necessárias para nos situarmos e cumprirmos as nossas funções sociais, profissionais e pessoais. A leitura é um dos meios de que a pessoa dispõe para se manter informada e aprender em todas as áreas do interesse humano, sendo condição, para isso e para a excelência do ensino, a sua devida compreensão. O ato de ler apresenta-se como um instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens (cf. Cruz, 1999).

A aquisição das competências de leitura são uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura, logo está mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas habilidades. O processo de leitura caracteriza-se na extração de significado de textos, tendo como base os sinais gráficos convencionais (cf. Rebelo, 1993).

A atividade da leitura implica que o sujeito possua certas capacidades e operações cognitivas, que influenciam o nível de descodificação e o de compreensão da mensagem, existindo na escola uma estrutura própria para desenvolver a aprendizagem desta competência. No início da aprendizagem, trata-se de um processo percetivo, durante o qual o aluno reconhece símbolos e depois realiza a transposição para os conceitos intelectuais. Trata-se de uma atividade que requer algum tempo e um treino específico.

Para Rebelo (cf. Rebelo, 1993), não existe uma explicação convincente sobre os problemas específicos da aprendizagem da leitura. Sabe-se que estes se situam ao nível cognitivo e neurológico.

A primeira distinção relacionada com o tema é entre as dificuldades gerais e específicas da aprendizagem da leitura (cf. Citoler, 1996).

De acordo com Defior Citoler (cf. Citoler, 1996), as dificuldades específicas da leitura surgem mesmo quando o indivíduo, reunindo todas as condições favoráveis para esta aprendizagem, revela dificuldades severas e inesperadas ao longo desta aquisição. Ainda segundo a mesma autora, as dificuldades acontecem em indivíduos que têm todas as condições necessárias para a aprendizagem da leitura e que, mesmo assim, manifestam dificuldades significativas na sua aprendizagem. Este tipo de dificuldades é

frequentemente apelidado de dislexia, problemática que será posteriormente desenvolvida.

A finalidade da leitura é, efetivamente, compreender o que se lê, mas para que isso aconteça é necessário que o aprendiz se muna de mecanismos que permitam a extração do significado do texto escrito. Mas, para se compreender como uma criança aprende a ler, devemos lembrar que cada criança é um indivíduo, que aprende à sua maneira e no seu momento próprio. Estes três aspetos são indispensáveis e não os podemos negligenciar e considerar como independentes e isolados uns dos outros. Os vários aspetos do desenvolvimento da criança – crescimento físico, maturidade mental e emocional, estabilidade, adaptação social e o ambiente educacional estão relacionados e influenciam na aprendizagem.

A leitura é uma atividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança. Ganhar esse repto é o primeiro passo para que cada uma das crianças seja, no futuro, um cidadão efetivamente livre e autónomo nas decisões que toma e na procura das informações que precisa. Mas, uma questão se coloca: **Afinal o que é leitura?**

As definições para o ato de ler são inúmeras e têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias.

De acordo com a Psicologia Cognitiva, existe um conjunto de operações comuns que constituem a leitura propriamente dita. A leitura refere-se, assim, ao processo de extrair uma representação fonológica a partir de material impresso. A atividade de leitura implica um conjunto de processos cognitivos que lhe são específicos, nomeadamente os que permitem o reconhecimento e a conversão de sinais gráficos na sua pronúncia, não partilhados por outras atividades mentais. Cientificamente, a leitura consiste no estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual, composto por uma sequência de letras, na pronúncia que lhe corresponde.

Para Moraes (cf. Moraes,1997), ler é decodificar as palavras escritas e, desta forma, um leitor hábil é essencialmente um bom decodificador. A leitura envolve mecanismos complexos e a sua aprendizagem passa pela descoberta e pela utilização do princípio alfabético de correspondência entre grafemas e fonemas.

Para Sim-Sim (cf. Sim-Sim,1998), a leitura não é nem uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do indivíduo. A respetiva mestria permite o

aumento das competências verbais e dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada indivíduo.

Também para Fonseca (cf. Fonseca, 2004), a leitura é um processo complexo, que envolve vários processos e/ou subsistemas como a linguagem, o cognitivo, a psicomotricidade, a percepção auditiva e visual, o comportamento emocional, a cultura envolvente, entre outros. O leitor, para ler e para processar informação, tem que integrar um conjunto dinâmico, sistémico, coeso e autorregulado de competências cognitivas como: a atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a conceptualização, a resolução de problemas, a rechamada e a expressão de informação. Todos estes componentes juntos contribuem e cooperam, de forma dinâmica, envolvendo inúmeros sistemas funcionais neuropsicologicamente integrados.

Para Shaywitz (cf. Shaywitz, 2006), ler é algo que se adquire, uma invenção do homem que se deve aprender de forma consciente. No processo de aquisição da habilidade de leitura, os leitores iniciantes devem aprender como decifrar o que está impresso, como converter uma gama de símbolos sem significado, para que o código fonológico seja reconhecido. Embora a fala e a leitura dependam da mesma partícula, o fonema, há uma diferença fundamental: falar é natural e ler não é. Sendo assim, no processo de leitura, há quatro componentes que se destacam: o processamento dos diferentes elementos sonoros da linguagem, isto é, a fonologia; a semântica; a sintaxe e o discurso, através do qual a comunicação acontece.

Para Cruz (cf. Cruz, 2007), a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, necessitando de dominar o código escrito e, posteriormente, atingir o seu significado. Trata-se de uma atividade múltipla, complexa e sofisticada. Assim, nesta ordem de ideias, ela inicia-se por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, ou seja, a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhes sobrepõem e conferem um significado. A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente.

Por último, Capovilla e Capovilla (cf. Capovilla e Capovilla, 2007) corroboram, entre outros autores, a ideia que o ato de ler é um processo de transformação, uma vez, que implica transformar a linguagem escrita em linguagem falada, atribuindo-lhe um significado.

Analisando todas as definições apresentadas, conclui-se que todas apresentam elementos coincidentes, caracterizando o processo de leitura basicamente na extração de um significado, uma decodificação dos sinais gráficos e convencionais, isto é, consiste na associação de um símbolo gráfico (grafema) a um símbolo auditivo (fonema) – integrados pela visão – conferindo-lhes um significado.

Ler implica mover-se por entre símbolos, através de uma dupla tradução: a correspondência entre código escrito e código oral, relacionando-os com as ideias que lhes correspondem.

Ler é compreender as mensagens escritas nos sinais e, neste sentido, o ensino/escola deve ter em atenção as competências específicas desta capacidade. Será a automatização da leitura que permitirá à criança compreender o que lê e posteriormente, ler para aprender.

Para fazer esta aprendizagem, o leitor principiante tem de compreender como é que o sistema de escrita se relaciona com as unidades de fala. Mas, esta compreensão não se afigura da mesma forma para todas as crianças, uma vez que depende bastante das vivências, das características e das experiências de cada leitor. As condições do ambiente, os aspetos perceptivos motores, a estruturação espacial, as fracas competências metalinguísticas, o equilíbrio cognitivo e afetivo/parental concorrem de forma significativa para a emergência da leitura. Desta forma, existem inúmeras dificuldades que se prendem com a aquisição deste processo, tendo na base múltiplas causas geradoras de insucesso.

Ler exige que o indivíduo mantenha um comportamento dinâmico diante da leitura, isto é, o indivíduo deve ser capaz de interpretar o material lido, compará-lo e incorporá-lo à sua bagagem pessoal e, quando isto não acontece, poderemos estar perante dificuldades específicas de aprendizagem.

O problema do insucesso escolar e as dificuldades com que os discentes se deparam fixam-se, muitas vezes, não numa falta de capacidade para apreender determinado assunto, mas antes na incapacidade para utilizar, de forma coerente, as suas estratégias de leitura (cf. Santos, 2000).

As crianças que apresentam características como as referidas carecem de ajuda e orientação em todo este processo, porque estas dificultam-lhe o acesso normal e correto a todas as áreas curriculares, o que, por vezes, leva à existência de problemas mais graves e de difícil resolução.

1.3.1.1. A Leitura e os processos cognitivos

Todo o individuo passa por diferentes etapas ou estádios de leitura até estar apto para aproveitar em seu benefício e do outro o assunto lido. Estas etapas ou estádios são cumulativas e vão sendo adquiridas ao longo da vida, estando presentes em praticamente toda a nossa leitura.

Na aprendizagem da leitura, a consciência fonémica destaca-se como um fator fundamental bem como o seu treino. Esta é condição básica para a existência de um profícuo e bom leitor.

A consciência fonológica é, assim, toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades fonológicas da linguagem, que pode ser utilizada de forma intencional (cf. Morais, 1997) e que se processa numa sequência de estádios.

Para autores como Frith e Ehri (cf. Frith e Ehri, 1992) na aprendizagem e desenvolvimento da leitura estão presentes três estádios:

- ✓ **o logográfico**, no qual a criança faz reconhecimento visual de um pequeno conjunto de palavras familiares, mas ainda não faz decodificação grafo-fonémica. Por exemplo, lê pato mas não lê p a t o;
- ✓ **o alfabético** em que a criança com a entrada na escola, começa a dominar o princípio alfabético, utilizando o procedimento fonológico de leitura por correspondência grafema-fonema e que conduz ao desenvolvimento da consciência fonémica, isto é, a criança lê a palavra e lê os fonemas, por exemplo lê pato e lê p a t o;
- ✓ e, por último, **o estágio ortográfico**, em que a criança, para ter uma leitura fluente e clara, tem de compreender que existem regras ortográficas que devem ser seguidas e compreendidas. A criança lê a palavra e outras palavras parecidas e iniciadas pela mesma sílaba. A exposição repetida à representação ortográfica das palavras permitirá que ela consolide o conhecimento das correspondências e favoreça o armazenamento de unidades ortográficas do léxico, facilitando o seu reconhecimento, logo a automatização da decodificação grafo-fonémica. Porém, é de salientar que não se verifica a existência de uma fase ortográfica, sem influência do procedimento fonológico. Os dois coexistem.

O ato de ler requer que o leitor aprenda, na escola, estratégias de aprendizagem do sistema escrito da língua, indispensáveis à leitura apurada. O ponto de partida para a leitura é, assim, o material impresso que, no caso das escritas alfabéticas, está exposto de forma linear – esquerda – direita. Só a partir daí, através da leitura, podemos, na condição de leitores, tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para aprender, para compreender o mundo à nossa volta e ampliarmos a nossa visão do mundo. É nesta tentativa constante de aprender a ler, que dois processos cognitivos ou psicolinguísticos se destacam: a decodificação e a compreensão.

No processo de construção de um leitor eficaz, diversos autores têm identificado as dimensões que vão adquirindo particular importância. Assim, se a decodificação pode corresponder à primeira “tarefa desenvolvimental” da iniciação formal da aprendizagem (processo de nível inferior), o caminho para o sucesso terá de passar pelos outros níveis, pela aquisição da fluência adequada, pela compreensão de textos (processo de nível superior) cada vez mais complexos e, finalmente, pela manutenção do desejo de ler para diversos fins, isto é, pela criação de uma forte motivação para a leitura (cf. Citolier & Sanz 1997). Isto não significa que estas dimensões não existam, ou não devam ser desenvolvidas desde o início, mas assumem maior relevo em fases particulares do desenvolvimento.

Os dois processos estão interligados, porque apesar da capacidade de decifração ser fundamental no processo de leitura, esta não é a única condição para se poder afirmar que já lê, pois se não se compreender o que se lê, não há competência leitora.

Para além destas duas divisões, também é possível encontrar o processo de leitura agrupado em quatro categorias: o perceptivo, léxico, sintático e o semântico que, segundo Citolier (cit. in Cruz, 2007), são as categorias que incluem os processos e subprocessos em ação no ato de ler.

Ao processo de decodificação, agrupam-se os módulos perceptivos e léxico. Ao processo de nível superior, compreensão, agrupam-se o módulo sintático e semântico.

São características da decodificação e/ou leitura elementar, a transformação dos grafemas em fonemas correspondentes, combinando-os para pronunciar a palavra que lhe corresponde, o conhecimento e a distensão visual e auditiva rudimentar das letras, o relacionamento destes e a junção do grafema formando palavras e a identificação e pormenorização destas com entidades globais. Não basta apenas conhecermos os códigos, a gramática, a semântica – é preciso que tenhamos um bom domínio da língua. A leitura elementar é o nível mais básico da leitura e é apresentado nos primeiros anos escolares. Há quem aprenda mais fácil e rapidamente a ler do que outros mas, regra

geral, todos sabem ler a partir do primeiro ciclo, com exceção, das crianças portadoras de dificuldades, nomeadamente ao nível da comunicação e linguagem, que apresentam problemas em descodificar e compreender o que estão a ler.

O grau mais elevado na leitura elementar só se atinge quando se tiver criado como que um automatismo entre ver as palavras escritas e lê-las, não necessitando já de soletrá-las, isto é, a criança descodifica quase de forma automática, o que lhe permite dirigir a sua atenção para os processos de compreensão. Quanto mais rápida for a descodificação, maior memória de trabalho resta para dedicar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (cf. Morais, 1997). A leitura e a função da leitura compreendem papéis distintos, pois enquanto a leitura tem a ver com a descodificação ou a identificação de palavras, a função da leitura diz respeito à compreensão.

Para Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008), a grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita residem nos processos de descodificação ou de reconhecimento de palavras escritas, uma vez que os alunos empregam uma atenção excessiva na descodificação, permitindo assim que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível superior cujo objetivo é a compreensão. Neste prolongamento de ideias, a capacidade para reconhecer as palavras é um requisito fundamental para o bom desenvolvimento da leitura.

O leitor (aprendiz) pode servir-se de várias formas para descodificar as palavras, ou seja, descodifica-as quando transforma os grafemas em fonemas correspondentes; quando descodifica palavras através da forma visual e quando faz comparações com palavras que já conhecia visualmente e estavam retidas na sua memória. Porém, a forma mais defendida e reconhecida é a forma por descodificação visual na qual a criança descodifica já de forma automática (cf. Cruz, 2007).

Quando isso não acontece, ou seja, quando não há uma automatização do que se está a visualizar e a tentar ler, podemos talvez afirmar que estamos na presença de problemas causados por possíveis alterações na estrutura do cerebelo as quais originam problemas na automatização da linguagem, nomeadamente de leitura e fonologia, originando dislexia (Morais, 1995; Seymour, 1987).

1.3.1.1.1. O Módulo Percetivo

A primeira tarefa de um leitor perante um texto é a do tipo percetivo ou sensorial. O principal objetivo é decifrar as palavras, analisar e identificar os padrões visuais para os transformar em sons. Aprendemos a ler com o olhar.

Em consequência, a percepção visual é um processo para aquisição de informações e conhecimentos que tem a ver com a memória de longo prazo e a cognição.

Ao iniciarmos o processo de leitura, fixamos, inicialmente, o olhar nos símbolos impressos, isto é, nas palavras e nos seus grafemas, e se não analisamos em profundidade o que realmente interessa, pode parecer que os nossos olhos percebem apenas as palavras de uma linha ou de um texto de forma contínua. Ler, com rigor, não é apenas ler as palavras nas linhas, na sua dimensão linear sintagmática, mas ler as entrelinhas, o subjacente, o paradigmático, o ausente, o dito não explícito no texto.

Nesta operação visual, os olhos movimentam-se da esquerda para direita mediante uns saltos rápidos denominados “*movimentos oculares sacádicos*”. O tipo de fixação pode depender de várias características, entre elas, das características do texto, da maturidade dos processos cognitivos do leitor, da visão, da fadiga ocular, da iluminação, da distância olho-texto, da postura do corpo e do tipo de letra e papel.

Depois de retirada a informação, o leitor vai armazená-la na memória sensorial. Posteriormente, esta transita para a memória a longo prazo onde é armazenada como material linguístico.

1.3.1.1.2. O Módulo Lexical

Feita a análise percetiva do texto, o passo seguinte é chegar ao significado das palavras que, no ensino da língua materna, é realmente o que interessa aos professores, à escola e à família e aos próprios alunos.

Para reconhecer uma palavra, o indivíduo invoca todos os conhecimentos que tem em relação a essa palavra acedendo a uma entidade lexical. Existem dois caminhos para chegar ao reconhecimento das palavras e extrairmos o significado das mesmas. Falamos pois de duas rotas que nos ajudam no reconhecimento das palavras: a fonológica ou indireta ou também chamada via indireta e a rota visual, ortográfica, léxica ou via direta, que juntas também se pode designar como modelo de dupla via (cf. Ellis e Young, 1988).

A via lexical permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da memória global das palavras. Através desta, podem ser lidas todas as palavras conhecidas.

A rota fonológica permite a leitura de textos, segmentando-os, por força da metalinguagem, em seus componentes (parágrafos, períodos, orações, frases, sintagmas, palavras, morfemas), como também em sílabas ou em sons da fala (fonemas). Recupera as palavras mediante a aplicação de regras de correspondência

entre grafemas e fonemas chegando, desta forma, ao significado. A rota fonológica é o guia prático para o professor que trabalha, em sala de aula, com o chamado método fónico de leitura que atempadamente será apresentado.

Através desta via, portanto, podemos, como leitores hábeis, ler palavras pouco frequentes, desconhecidas e as pseudopalavras (cf. Martins, 2002).

A rota fonológica é a via para se atingir a consciência fonológica, através da qual se podem ler todas as palavras em língua portuguesa, já que o nosso idioma neolatino é alfabético e transparente, isto é, não tem palavras, em rigor, irregulares, impossíveis de serem lidas (exceto os estrangeirismos).

A via fonológica é mais lenta que a via direta já que o processo requerido é muito mais extenso até chegarmos a reconhecer a palavra, no entanto, não é menos importante, inclusive, podemos afirmar que os estágios iniciais da aprendizagem da leitura dependem da consciência fonológica.

A rota visual, direta ou léxica, é uma rota global e muito rápida já que nos permite o reconhecimento global da palavra e sua pronúncia imediata sem necessidade de analisar os signos (significante e significado) que a compõem.

Em qualquer caso, e de acordo com os vários investigadores que se dedicam a estes estudos, ambas as vias não são excludentes entre si. Atualmente, e apesar de haver vozes em contrário que defendem outros modelos (só a via fonológica ou a leitura por analogia), é o modelo de dupla via, o mais aceite e influente. A rota fonológica e a global são necessárias e devem ser partes ativas no processo de leitura (cf. Cruz, 2007). À medida que a habilidade leitora se desenvolve, intensificamos as estratégias da via direta ou léxica ou ambas ao mesmo tempo.

1.3.1.1.3. A Compreensão

A leitura de compreensão pressupõe a leitura de palavras, frases e textos. Primeiro de uma forma um pouco superficial (leitura por inspeção), mas posteriormente com intenções de entender, compreender o seu significado (leitura analítica) e interpretá-los, apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir, criar e relacionar conhecimentos (leitura sinóptica). A compreensão da leitura tem, assim, como finalidade a busca e a recuperação dos significados das palavras, isto é, os processos de compreensão fazem uma interpretação da linguagem, transformando os símbolos linguísticos numa representação mental mais abstrata (cf. Citolier & Sanz, 1997).

Assim, na compreensão da leitura intervêm uma enorme diversidade de fatores, que vão desde aptidões do leitor para o processamento sintático, até ao conhecimento do texto, como a sua estrutura e conteúdo. O leitor para compreender o que leu tem que servir-se da informação anteriormente armazenada, pois se esta interação não existir, não há uma compreensão efetiva.

Nesta leitura, as palavras já não são consideradas e interpretadas isoladamente, mas como partes integrantes da frase e do texto global, onde têm a sua função e adquirem significados específicos. Nesta fase, a leitura deve ser trabalhada essencialmente através de leituras feitas pelo professor e devem, ainda, centrar-se na apropriação do sentido literal e na capacidade de fazer inferências textuais e pragmáticas. É necessário utilizar técnicas de descodificação, pô-las ao serviço da compreensão da mensagem escrita, a qual dependerá em grande parte do desenvolvimento linguístico e das capacidades cognitivas de cada um. Não nos podemos esquecer que as dificuldades encontradas na compreensão podem ser de vários tipos, as quais comprometem o percurso normal da aprendizagem. Estas podem surgir devido a deficiências na descodificação; na confusão no que se refere às exigências da tarefa, vocabulário deficitário, problemas de memória, desconhecimento ou falta de domínio de estratégias de compreensão; baixa autoestima; escasso interesse pela tarefa (cf. Cruz, 2007).

Porém, a leitura não acaba com o reconhecimento da palavra. Além das palavras, existe a compreensão que se relaciona com o processo sintático e o processo semântico, já anteriormente referidos.

1.3.1.1.4. O Módulo Sintático

O reconhecimento da palavra por si só não é suficiente para que o leitor compreenda o significado da frase ou do texto lido. É necessário conhecer a estrutura gramatical. O módulo sintático está relacionado com a compreensão leitora. É aqui que o estudo da gramática normativa e a sua teoria da linguagem favorece o conhecimento linguístico do leitor e com implicações diretamente na construção do seu conhecimento prévio. Os processos sintáticos incluem estratégias de reconhecimento da ordem das palavras, no papel das preposições e conjunções ou dos afixos, o significado literal ou contextual da palavra no texto e do uso dos sinais de pontuação. Assim, a leitura não é apenas um processo simples e mecanizado, é necessário uma ação mais complexa onde o leitor é ativo, porque utiliza as estratégias gramaticais.

O módulo sintático é um aspeto fundamental, para que se obtenha uma leitura eficiente, perante um texto que implica um jogo de predições relativamente ao que vai ser lido, comparado com o que já se leu.

Em geral, quando o aluno com dislexia apresenta dificuldade na compreensão do texto, o módulo sintático está afetado, o que exigirá uma intervenção específica na competência linguística ou gramatical do leitor.

1.3.1.1.5. O Módulo Semântico

O objetivo de uma leitura é compreender o que está a ser lido e, para tal, é necessário que seja ativado o funcionamento do sistema semântico (cf. Ellis, 1984).

O objetivo da parte semântica é a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos. Para extrair significado a partir do reconhecimento da palavra, o leitor terá que integrar o léxico, as diversas palavras num todo coerente que permita a extração do significado do texto lido. Perguntas como, o quê, quem, quando, como, quando, onde e por quê, uma vez respondidas antes, durante e depois da leitura de um texto, favorecem a compreensão leitora.

O processo de compreensão de um texto só termina quando o leitor consegue integrar o seu significado na memória.

Em resumo, uma criança normal, sem qualquer deficiência ao nível dos processos mencionados, verá rapidamente resultados na aprendizagem da leitura, mas o mesmo não acontecerá a uma criança que apresente problemas de linguagem ou dificuldades específicas de aprendizagem. A relação entre a leitura e as aptidões verbais e intelectuais é bastante estrita.

Podemos, assim, afirmar que a aprendizagem da leitura, tal como a da linguagem humana, conhece fases/estádios de desenvolvimento importantes, isto é, ocorre numa série de etapas e está interligada diretamente, embora não necessariamente, à aprendizagem escolar.

1.3.1.2. A importância da Consciência Fonológica na Leitura

São várias as pesquisas que provam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita.

A consciência fonológica é, assim, um importante preditor dos níveis de desempenho, sucesso ou fracasso, nos primeiros anos de escolaridade (cf. Cunningham e Cramer, 1984; Share, 1995; Capovilla, 1999). No estágio inicial da leitura, o processo de decodificação fonológica é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura através da via lexical. Mas, é de salientar que nos estádios posteriores da aprendizagem, a decodificação continua a desempenhar um papel muito importante, ou seja, não se esgota, como já foi referido no ponto anterior. O enriquecimento do vocabulário é uma constante, logo a decodificação está sempre presente.

Segundo autores como Goswami & Bryant (cf. Goswami & Bryant, 1990), a descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e os seus progressos na aprendizagem da leitura foi um dos grandes sucessos da psicologia moderna, e Stanovich (cf. Stanovich, 1991) defende que o papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada.

A consciência fonológica desenvolve-se na criança ouvinte desde que estabelece contacto com a linguagem oral da sua comunidade, família. É nesta relação de troca com diferentes formas de expressão oral que esta habilidade metalinguística se desenvolve tomando maiores contornos aquando da sua entrada na escola.

De acordo com os estudos mais recentes e segundo McGuinness (cf. McGuinness, 1995), sabe-se que há três tipos de processamento temporal claramente relacionados com as capacidades de leitura e escrita: o acesso ao léxico mental, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica.

O acesso ao léxico mental refere-se à capacidade de ter acesso fácil e rápido à informação fonológica armazenada na memória a longo prazo. Esta eficiência facilita os processos de decodificação e codificação durante a leitura e a escrita.

A memória de trabalho fonológica refere-se ao processamento ativo, bem como ao armazenamento transitório de informações fonológicas e reflete capacidades de representar mentalmente características fonológicas da linguagem.

O terceiro tipo de processamento temporal é a consciência fonológica tão amplamente defendida como pilar essencial para a aprendizagem da leitura e escrita (cf. Bertelson & De Gelder, 1989; Blischak, 1994).

A adequação desta capacidade metalinguística, no início da escolaridade, é fundamental para a aprendizagem de leitura e escrita, “Na década de 90 do século passado, tanto o nosso como outros grupos de investigação demonstraram que as

dificuldades de ordem fonológica são, na infância, os marcadores de dislexia mais significativos e consistentes” (Shaywitz, 2008: 67) e, perante a esperança que eles representam, “Um crescente número de cientistas, de médicos e de educadores concorda acerca do que toda a criança necessita de saber para se tornar uma boa leitora” (Shaywitz, 2008: 191).

Porém, não podemos esquecer que o tipo de consciência fonológica promovido pela instrução de leitura depende do tipo de sistema de escrita que está sendo lecionado e a consciência fonémica só parece ser atingida com a introdução de um sistema alfabético. Neste sentido, a escrita alfabética da língua portuguesa é, sobretudo, fonémica: a unidade escrita (grafema) é relacionada à unidade sonora da palavra (fonemas) através da reflexão acerca dos sons da fala e da sua relação com os grafemas, o que, por sua vez, requer o acesso à consciência fonológica (cf. Freitas, 2004; Teles, 2004). Nos sistemas alfabéticos a criança deve atingir uma consciência explícita das unidades que compõem a linguagem falada, isto é, as palavras, as sílabas e os fonemas (cf. Citolier & Sanz, 1997).

Ler num sistema alfabético implica, assim, conhecimentos sobre letras/grafemas e o modo como representam os fonemas- consciência fonémica. A aprendizagem da leitura num sistema de escrita alfabético revelará à criança a estrutura segmentar da fala. Esta tomada de consciência permitirá à criança a compreensão do princípio alfabético (cf. Read, Zhang, NIE & Ding, 1986).

Presentemente, sabe-se que há uma relação de reciprocidade e interdependência entre a consciência fonémica e a aquisição de leitura e escrita. Assim, a consciência fonémica facilita o processo da aprendizagem da leitura e escrita e, este último processo, favorece o desenvolvimento particularmente, da consciência fonémica (cf. Adams, 1990; Freitas, 2004; Morais, Mousty, Kolonsky, 1998, cit. por Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, 2006; Pestun, 2005; Viana, 2006). Parte-se, assim, de um nível implícito (sons) para um nível explícito, grafema-fonema (cf. Freitas, 2004).

Ainda na opinião de Freitas (cf. Freitas, 2001) e de McGuinness (McGuinness, 1995: 81) “a consciência fonológica deve ser vista como uma habilidade cognitiva relacionada com níveis diferentes; consciência silábica; consciência intersilábica e consciência fonémica”. É a consciência fonológica que permite identificar rimas, descobrir palavras que começam ou terminam com os mesmos sons e manipular fonemas para criar novas palavras.

Também Sim-Sim (cf. Sim-Sim, 1998) defende que a consciência silábica, ou melhor, o domínio da capacidade de segmentação e manipulação silábica, são

fundamentais para o sucesso da aprendizagem da leitura, devendo estar consolidados previamente à entrada da escola.

Autores como Morais (cf. Morais, 1997), Snowling (cf. Snowling, 2004) e Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008) defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado com aprendizagem da leitura, atribuindo, assim, a dislexia a um mau funcionamento dos processos cognitivos implicados na percepção e descodificação de palavras, o que dificulta a aprendizagem da correspondência grafema/fonema e o manuseamento em tempo real, durante a leitura.

As dificuldades da leitura estão ligadas a um défice fonológico, onde não existe facilidade em segmentar a cadeia falada em unidades de sons mais pequenas como os fonemas (cf. Morais, 1997).

Também e segundo Capovilla e Capovilla (cf. Capovilla e Capovilla, 2000), as crianças com dificuldades em consciência fonológica usualmente apresentam atrasos na aquisição da leitura e escrita e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades nestas áreas.

Esta tomada de consciência é fundamental para a aprendizagem da leitura no sistema de escrita alfabética como o da Língua Portuguesa, pois maioritariamente as letras do alfabeto correspondem a fonemas. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola (antes e durante a iniciação à leitura e à escrita) realizado de forma atempada, organizada, e tendo sempre em linha de conta a idade da criança e o seu desenvolvimento pessoal, permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção, acelerando e minimizando eventuais deceções que possam surgir desta complexa aprendizagem que é a leitura e a escrita.

A prática em ouvir unidades de som do sistema de escrita, aprender as correspondências entre essas unidades e os signos gráficos que as representam e imaginar como as unidades se relacionam para formar palavras são os elementos essenciais de um ensino de leitura eficaz. Quanto mais essas habilidades forem praticadas pelos olhos, pelos ouvidos e pelas mãos, melhor.

Associado a todas estas competências essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita está também, no meu entender, a importância do papel do professor, dos currículos escolares, dos métodos de ensino e competências em que incidem, dos materiais didáticos, a organização escolar, a motivação que a criança apresenta pela aprendizagem, nomeadamente da leitura, que são fatores que se encontram intrinsecamente envolvidos no que se poderia chamar a qualidade de ensino.

1.3.2. A Escrita

Embora durante muito tempo a escrita (ortografia) tenha sido considerada como uma área diretamente ligada à leitura, acompanhante natural da mesma e se supusesse que as crianças ao aprenderem a ler aprendessem também a escrever, a partir do século passado esta começou a ser estudada individualmente. Na segunda metade do século XX, a escrita foi considerada como um instrumento de descoberta e de reflexão, como forma de comunicação, de expressão e de ação (cf. Freinet, 1976, cit. in Cabral, 2004).

Hoje em dia, a capacidade de produção de textos escritos constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade. Aprender a escrever é fundamental no desenvolvimento sócio afetivo e intelectual da criança. A tarefa de assegurar que as crianças aprendam a ler e a escrever é uma das preocupações dos professores na escola, nomeadamente nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico pois é onde se inicia formalmente a sua aprendizagem. A escola deve proporcionar, fomentar aos alunos a capacidade para criar documentos que lhes possibilitem o acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade. A leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspetos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. As crianças, ao iniciar a alfabetização, já dominam a linguagem oral, sendo capazes de iniciar a aprendizagem da escrita. Quando chega à idade da escolaridade obrigatória, a criança já adquiriu uma parte considerável da sua língua materna - entendida como o falar (ou dialeto) do meio em que foi criada e educada - sem necessidade de ensino formal. A maior parte das crianças ainda não sabe ler, mas sabe que há uma relação estreita entre a escrita e a fala e que esta se pode representar sobre o papel ou o ecrã, sob a forma de grafismos, que são percebidos numa sequência determinada (da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas línguas ocidentais). Segundo Rebelo (1997:91) “a escrita tem relação com a leitura na medida em que é um processo inverso ao desta: consiste em codificar a linguagem por meio de sinais gráficos” enquanto a leitura é processo de decodificação, ou seja, a resposta resulta da interação do leitor com as formas gráficas. Através dela, realizamos aprendizagens e experiências de escuta anteriores, assim como de elocução e de leitura (cf. Rebelo, 1993).

A escrita caracteriza-se, assim, por usar sinais gráficos convencionais para representar formas linguísticas. A linguagem escrita expressiva é a forma de linguagem que leva mais tempo para ser adquirida pelo homem. Para escrever é necessário que se observe inúmeras operações cognitivas que resultam da integração

dos níveis anteriores da hierarquia da linguagem (Cf. Fonseca, 1984, Snowling, 2004). Fonseca (cf. Fonseca, 1999, in Cruz, 2009) sugere que a escrita implica processos gráficos e linguísticos, sendo que este último inclui a codificação (habilidade para escrever palavras) e a composição escrita. Para Citoler (cf. Citoler, 1996, in Cruz, 2009) e Garcia (cf. Garcia, 1995, in Cruz, 2009), a escrita envolve quatro módulos: o de composição, o sintático, o léxico e o motor.

O módulo de composição implica a memória a longo prazo, o contexto de produção do texto e o processamento (cf. Citoler, 1996, in Cruz, 2009), sendo que este inclui a planificação, tradução e a revisão (cf. Cruz, 2009).

O módulo sintático relaciona-se com a escrita de textos através da construção de frases, seguindo regras e estruturas gramaticais próprias da língua (cf. Cruz, 2009).

Garcia (cf. Garcia, 1995), referido por Cruz (cf. Cruz, 2009), considera que os processos léxicos estão ligados à escrita adequada de palavras, seguindo duas vias: a Léxica, ortográfica visual ou direta e a Subléxica, fonológica ou indireta.

No módulo motor é feita a conversão dos grafemas em movimentos motores gráficos (cf. Cruz, 2009). A escrita implica um controlo preciso das partes corporais ativas, como os dedos, a mão e o pulso, que se alcança pela inibição das partes passivas, antebraço, braço e ombro. Assim, observa-se que a escrita implica fatores grafomotores, linguísticos (níveis sintático, léxico e semântico) textuais e contextuais (cf. Cruz, 2009).

Para Gregg & Mather (Gregg & Mather, 2002) escrever, no sentido lato do termo, implica a conjugação de vários fatores que se interligam: a caligrafia; a soletração; a pontuação e utilização de maiúsculas e minúsculas; vocabulário, sintaxe; estrutura do texto e percepção pública imaginária.

Aprender a escrever pressupõe que a criança ou o indivíduo saibam o que vão escrever, ou seja, qual o assunto a ser exposto, como será escrito e quais as letras que deve utilizar para a sua redação. Não basta saber as vogais e as consoantes e reconhecer o som das mesmas. Quando o indivíduo escreve uma palavra, por mais simples que seja o seu significado, ele deverá ter construído e interiorizado a noção de letra, de número, de vogal, de consoante, de palavra e de frase.

A importância da aprendizagem da escrita é inegável e é defendida por muitos autores, entre os quais destacamos os contributos de Vigotsky, entre outros.

Vigotsky (cf. Vigotsky, 1986), nas suas investigações, evidencia que o desenvolvimento da escrita não repete o historial evolutivo da fala, já que a escrita requer um elevado grau de abstração. Assim, para este autor, “quando aprende a escrever, a

criança deve desembaraçar-se dos aspetos sensoriais da fala e substituir as palavras por imagens de si mesma”.

Para Martins (cf. Martins,1992), a escrita é uma atividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiorizada.

Outros autores, como Frith (cf. Frith,1985) defende três estratégias para se lidar com a palavra escrita, as quais vão evoluindo à medida que a criança passa pelas três etapas da aquisição de leitura e escrita. A primeira é a logográfica que se desenvolve na fase logográfica (existentes também na leitura), na qual a criança deve reconhecer as palavras por meio de esquemas idiossincráticos que podem não ser obrigatoriamente as letras. A segunda estratégia é a fonológica e desenvolve-se na fase alfabética. A criança deve saber analisar as palavras nos seus componentes e utilizar regras de correspondência entre letras e fonemas. A última estratégia é a lexical, na fase ortográfica, é a construção de unidades de reconhecimento nos níveis lexical e morfémico.

Morton (cf. Morton,1989), e de acordo com o modelo proposto por Frith, sugere que o processo de alfabetização engloba várias etapas sequencializadas e que se inter-relacionam entre si:

- ✓ **a Leitura logográfica:** as crianças tratam as palavras como se fossem desenhos e usam pistas contextuais;
- ✓ **a Escrita logográfica:** as crianças adquirem um vocabulário visual de palavras, mas não são influenciadas pela ordem em que as letras aparecem nas palavras;
- ✓ **a Escrita alfabética:** as crianças tornam-se capazes de fazer acesso à representação fonológica das palavras, bem como isolar fonemas individuais;
- ✓ **a Leitura alfabética sem compreensão:** as crianças são capazes de converter uma sequência de letras em fonemas, mas não compreendem o significado da forma fonológica;
- ✓ **a Leitura alfabética com compreensão:** as crianças são capazes de decodificar tanto a fonologia, quanto o significado da palavra;
- ✓ **a Leitura ortográfica:** as crianças são capazes de ler por reconhecimento das unidades morfémicas;
- ✓ **a Escrita ortográfica:** as crianças são capazes de escrever usando um sistema léxico-grafémico.

São três estratégias diferentes que se desenvolvem em três estádios e que, quando uma nova estratégia se desenvolve, as outras não deixam de existir, mas a sua aplicação

e importância diminuem. São estratégias que podem coexistir simultaneamente no leitor e escritor e a passagem de uma para a outra significa que houve aprendizagem.

Ultimamente, tem-se prestado cada vez mais atenção à escrita, não tanto como função de execução gráfica, mas mais como expressão do pensamento.

Aprende-se a falar, falando.

Aprende-se a ler, lendo.

Aprende-se a escrever, escrevendo.

A memorização dos caracteres maiúsculos e minúsculos, manuscritos e impressos, é requerida à criança, de modo que ela possa prescindir de modelos quando tiver de escrever.

A escrita é, desta forma, uma ato de comunicação inquestionável. Sem ela, a sociedade, como atualmente a conhecemos e concebemos, não existiria.

1.3.2.1. A Classificação das Dificuldades na Escrita

A criança com dificuldades na aquisição e desenvolvimento do código escrito pode apresentar diversos fatores que, em algum momento, interferiram ou interferem significativamente neste processo.

Frente a uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente no código escrito, deve-se investigar as causas intrínsecas e/ou extrínsecas, que poderão justificar a dificuldade, as quais poderão manifestar-se na aprendizagem em forma de atraso ou alterações significativas no processo de ensino-aprendizagem e levar ao insucesso escolar.

Sobre esta temática, gostaríamos de referir que o insucesso no domínio da expressão escrita e leitura não se circunscreve só aos alunos que apresentam DEA.

É necessário, cada vez mais, a junção de esforços entre os vários parceiros educativos, para colmatar as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam nestas áreas, desde os primeiros anos de escolaridade. A escola, como espaço privilegiado de aprendizagem, deve incutir e mostrar às crianças a importância da leitura, da escrita formal, a qual deve ser aprendida nas suas etapas iniciais. Estas são de uma importância capital, pois uma vez adquiridos os mecanismos da escrita, esta passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos, para comunicar mensagens e abrir-se ao mundo.

A utilização da linguagem escrita é fundamental na vida diária. Por isso, torna-se essencial saber ler fluentemente e escrever de modo eficiente para a concretização de

muitas atividades diárias, como ler um jornal, consultar a bula de um medicamento, consultar o extrato bancário, etc. (cf. Sim-Sim, 2007).

A escrita, tal como a leitura, é um processo complexo de aprendizagem que exige determinadas habilidades, nomeadamente cognitivas. Das fases da aprendizagem da escrita constam, em linhas gerais, os mesmos elementos que nos da leitura, como o ordenamento e junção de letras para formar palavras, dando relevância à acentuação, pontuação e aplicação de regras ortográficas (cf. Rebelo, 1993). Trata-se, assim, de certa forma, de pôr em atuação o mecanismo contrário à leitura, porém acresce que o sujeito terá de reproduzir a ideia que tem por escrito.

Rebelo (cf. Rebelo, 1992) defende, assim, a existência de dois estádios de escrita: uma escrita elementar, onde se executam a forma das letras, a junção das letras e a pontuação, e uma escrita avançada, pela qual se escreve de forma automática, fazendo a organização de ideias e codificação de mensagens, as quais podem ser transmitidas por variados estilos de linguagem. Mas, neste processo, tal como na leitura, muitas crianças apresentam dificuldades, as quais condicionam a sua aprendizagem, nomeadamente na soletração e/ou caligrafia.

Escrever implica processos específicos como é o caso da caligrafia e a soletração, essenciais para a sua aprendizagem.

O soletrar adequadamente qualquer palavra é fundamental para escrever corretamente, mas, muitas vezes, não é o que se passa e aqui reside uma das razões para a maior dificuldade da escrita em relação à leitura, porque escrever exige a recordação completa de um conjunto de letras na ordem correta, o que, por sua vez, leva à automatização que permitirá escrever com rapidez e fluência. Aprender a soletrar é fundamental e as competências básicas subjacentes à soletração são a consciência fonémica, o conhecimento das letras do alfabeto e a aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas. Conforme McCutchen (cf. McCutchen, 2000), é a partir do momento em que o escritor aprendiz consegue escrever sem ter que despender esforço ou atenção como pega no lápis, e como desenha e recorda a sequência correta das letras de cada palavra, que as suas capacidades cognitivas podem ser canalizadas para a seleção das palavras, construção de frases e organização dos textos. Quando isso não acontece, a criança apresenta dificuldades de escrita. A criança deve, assim, passar por um processo complexo de compreensão do código linguístico, compartilhado pela sociedade na qual se encontra inserida, conhecendo as suas regras, especificidades e arbitrariedades, o que torna a compreensão do processo da escrita imprescindível.

Além dessas construções, que implicam a construção do sistema de representação e na construção do código, o sujeito deverá dominar o sistema de significação, de modo a diferenciar significado e significante (Cf. Garcia, 1998).

Os estudos exclusivos sobre as dificuldades na escrita não são muitos e os que existem focam simultaneamente a leitura e a escrita. Atualmente, esta questão sobre a aprendizagem da escrita é abordada, principalmente, sob dois enfoques. Aparece relacionada à dificuldade (cf. Deffenbaugh, 1997) e relacionada ao diagnóstico de crianças com problemas educacionais (cf. Vinsonhaler, 1982).

Considera-se que os fonemas são as unidades sonoras básicas da linguagem que contêm significado, no entanto, não a encerram, já que certos grupos de traços fonéticos estão sujeitos a regras de pronúncia de que nossa língua dispõe, não previsíveis a partir das regras de conversão fonema/ grafema (cf. Sisto, 2001). Porém, muitos dos erros mencionados são normais quando se inicia a sua aprendizagem e só poderão constituir problema e/ou dificuldade de aprendizagem quando persistem ao longo da escolarização.

Muitos investigadores desta área consideram que são vários, para além dos cognitivos, os fatores que podem estar relacionados com a aprendizagem da escrita e neste campo é pertinente a contribuição que Cruz (cf. Cruz, 1999) deu ao referir alguns aspetos que ele considera relevante na determinação da escrita. O primeiro aborda o processo construtivo, o qual implica a elaboração, interpretação e construção do significado. O segundo, entende a necessidade de o indivíduo atuar de forma dinâmica para aprender a tarefa, desenvolvendo várias estratégias cognitivas e metacognitivas que poderão ser utilizadas na solução de problemas. Por último, o processo afetivo que implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, pode-se dizer que os fatores afetivo-motivacionais estariam relacionados ao rendimento do aluno.

Victor Cruz também defende que os vários aspetos do desenvolvimento da criança – crescimento físico, maturidade mental e emocional, estabilidade, adaptação social e o ambiente educacional estão relacionados e intervêm na aprendizagem.

Mas, uma pergunta se impõe: Porque há, então, tanto insucesso na aprendizagem da escrita?

De acordo com os autores citados e resumindo, aprender a escrever pressupõe um conjunto complexo de habilidades dependentes de capacidades cognitivas – linguagem, percepção, memória, pensamento, psicomotricidade – e requer motivação suficiente e características próprias da criança. Igualmente importante é uma boa organização do ensino/aprendizagem da escrita, através da qual as diferentes

capacidades são desenvolvidas nas diferentes etapas, pois o processo de construção da escrita segue uma escala evolutiva, ou seja, é gradativa. Inicia-se com a noção de letra e de seu valor, passando pela compreensão do facto das letras escreverem os sons e pelo domínio da posição da letra no espaço gráfico, dentro da palavra, da direção e linearidade da escrita. Posteriormente, a criança alcança a compreensão das diferenças entre os traçados das letras, a segmentação da escrita com exatidão e as correspondências quantitativas precisas entre os fonemas e as letras. Por fim, chega ao domínio da relação fonema-letra e representações múltiplas, que envolve habilidades que se vão desenvolvendo gradativamente.

Contudo, nem sempre isso acontece e são várias as dificuldades que existem e condicionam a aprendizagem da escrita. Para além das já referidas, salienta-se, também, as dificuldades relacionadas com o meio familiar, com o ensino com o aluno.

- **Dificuldades relacionadas com o meio familiar (aspetos ambientais, emocionais, sociais, culturais):**

- ✓ Problemas sociais (alimentação deficiente, falta de material escolar, más condições de habitabilidade);
- ✓ Meios pouco estimulantes (meios onde a escrita e a leitura não são um hábito, não valorizam a escrita nem a utilidade dos livros);
- ✓ Demasiada ou ausência de expectativa em relação à aprendizagem;
- ✓ Conflitos familiares.

- **Dificuldades relacionadas com o Ensino (escola e professor):**

- ✓ Mudanças de professor e grupo escolar;
- ✓ Métodos, técnicas e materiais, por vezes, inadequados às dificuldades da criança;
- ✓ Problemas relacionados com a difícil aceitação de diferenças sócio culturais e físicas; a expectativa do professor; a rigidez ou permissividade do professor em relação à criança.

- **Dificuldades relacionadas com o aluno:**

- ✓ Dificuldades na linguagem a nível da compreensão e expressão;
- ✓ Dificuldades de audição e visão;
- ✓ Dificuldades psicomotoras (muitas das dificuldades de escrita são derivadas de disfunção psicomotora, já que a escrita pressupõe um

desenvolvimento adequado dessa área, pois certas habilidades motoras são essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita, como a coordenação fina, o esquema corporal, a lateralização, a discriminação auditiva e visual e a organização espaço-temporal. Neste processo de automatização, a motricidade fina tem um papel preponderante);

- ✓ Dificuldades de percepção auditiva e visual, atenção e memória (fatores responsáveis pelos inputs recebidos pelo meio);

- ✓ Dificuldades envolvendo o reconhecimento dos grafismos, letras;

- ✓ Problemas emocionais (as crianças com dificuldades de aprendizagem que estejam com problemas emocionais apresentam, na opinião de Fonseca (cf. Fonseca,1995), sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos. Esse facto acaba por produzir baixa autoestima e fragilidade no autoconceito, imaturidade, de saúde ou intelectuais.

Efetivamente, o meio ambiente é um fator importante não só no processo de composição da escrita, mas para todas as aprendizagens do ser humano, o que demonstra a importância e, especialmente, a necessidade de sua consideração também no que concerne às dificuldades enfrentadas pelas crianças. Dentro dessa perspectiva, vários estudos têm sugerido que as crianças que frequentam um ambiente familiar, escolar, social e economicamente favorecidos apresentam condições mais adequadas à aprendizagem, em detrimento daquelas que não têm os mesmos privilégios (cf. Barreto, 1981).

Igualmente, o aspeto da maturidade/imaturidade é defendido por Piaget (cf. Piaget,1976). De acordo com a sua perspectiva, a maturação, o desenvolvimento fornece à criança, gradativamente, a partir do desenvolvimento das suas estruturas biológicas e orgânicas hereditárias, a possibilidade de responder ao meio em que se encontra inserida, de assimilar e estruturar novas informações.

A escrita, tal como a leitura, é a forma de comunicação por excelência e, neste sentido, torna-se pertinente a necessidade de procurar métodos, estratégias para colmatar e ajudar as crianças, que apresentam neste campo dificuldades de aprendizagem. Os pais, a escola e o professor têm que estar atentos para possíveis sinais de alerta que a criança possa manifestar, já que alguns sinais que a criança manifesta durante o seu desenvolvimento podem ser possíveis potenciadores de dificuldades na leitura e na escrita e, para que estas não se agravem, é necessário que todos os agentes que trabalham e/ou convivam com a criança partilhem entre eles, as

suas preocupações, opiniões de como ajudá-la a escrever e a ler de forma autónoma e correta para que, mais tarde, tenham a possibilidade de, equitativamente, se tornarem cidadãos autónomos e ativos na sociedade.

Grande parte do saber acumulado ao longo da história da humanidade encontra-se escrita. Como refere Santos (cf. Santos, 1998), é graças à escrita que a Humanidade possui o registo de um volume imenso de conhecimentos em todos os domínios do saber, particularmente nos de ordem científica e técnica. Conhecimentos que garantem o prosseguimento da sua caminhada na senda do progresso, desvendando cada vez mais os segredos que a natureza e o universo encerram. A escrita é, assim, o garante de todo o progresso.

O saber escrever leva tempo, não é automático. Porém, quando as dificuldades em escrever corretamente ficam aquém do esperado, de acordo com a idade cronológica e o ano de escolaridade em que a criança se encontra, é necessária uma atenção redobrada sobre a criança, pois podemos estar perante um atraso ou uma perturbação específica de escrita.

Neste sentido, e como forma de exemplificar o que anteriormente foi referido, faremos uma breve abordagem no que se refere a alguns tipos de perturbações da escrita, os quais são elucidativos das dificuldades que as crianças com DEA transportam.

1.3.2.2. A Disortografia

A disortografia pode definir-se como “o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia” (cf. Vidal, 1989).

Para Moura (cf. Moura, 2000) a disortografia é uma perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e, por vezes, uma má qualidade gráfica.

Esta má qualidade gráfica resulta da confusão ortográfica quando relacionada a grafia da palavra com os sons das mesmas. A característica mais importante de um disortográfico é a constante confusão de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas (erros) em palavras do seu campo lexical e que foram já trabalhadas pelo professor.

A disortografia implica uma série de erros sistemáticos na escrita e na ortografia que, por vezes, torna ilegível os escritos. Segundo Torres (cf. Torres, 2002) estes erros podem ser classificados da seguinte forma:

- ✓ Erros de carácter linguístico-percetivo;
- ✓ Erros de carácter visuoespacial;
- ✓ Erros de carácter visuoanalítico;
- ✓ Erros relativos ao conteúdo;
- ✓ Erros referentes às regras de ortografia.

Citoler (cf. Citoler, 1996) relativamente a esta DEA, aponta como justificações possíveis das dificuldades disortográficas, os seguintes fatores:

- ✓ os problemas na produção de texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras, os quais podem interferir com a geração de frases e ideias;
- ✓ as estratégias utilizadas no que se refere aos diferentes processos de composição escrita são imaturas ou ineficazes;
- ✓ a falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos implicados na escrita ou dificuldade para aceder a eles, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da atividade.

1.3.2.3. A Disgrafia

A disgrafia constitui uma perturbação da escrita e tem uma componente exclusivamente motora, a qual origina dificuldades na morfologia e na qualidade da escrita. A disgrafia deve ser entendida como uma perturbação de origem motora que pode ter uma origem maturativa.

Para Johnson e Mykelbust (cf. Johnson e Mykelbust, 1991) a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que apesar de o indivíduo não possuir um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor, isto é, o indivíduo vê o que quer escrever, mas não consegue recordar ou idealizar o plano motor e, em consequência, é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números.

Moura (cf. Moura, 2000), diz-nos que a disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do ato de escrever que afeta a qualidade da escrita,

sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada.

Por sua vez, Citoler (cf. Citoler, 1996) sugere uma classificação que faz distinção entre disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais.

Quanto às disgrafias adquiridas, Citoler (cf. Citoler, 1996) subdivide-as em disgrafia adquirida central, quando uma ou ambas as vias de acesso léxico são afetadas, com correspondentes consequências na produção de escrita das palavras e disgrafia adquirida periférica, que se refere às dificuldades nos processos motores (da escrita) posteriores à recuperação léxica das palavras.

Referenciando agora as disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais, Citoler (cf. Citoler, 1996) diz-nos que estas dizem respeito às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita e que ocorrem na ausência de uma razão objetiva para isso. Isso significa que, apesar de os alunos terem tido uma escolarização adequada, terem uma capacidade intelectual normal, um ambiente familiar sem problemas, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores concretos, manifestam dificuldade na aprendizagem da escrita.

Ainda nesta linha de raciocínio, e tal como a dislexia, também a disgrafia pode ser do tipo: Fonológico e/ou Lexical.

Na disgrafia lexical a criança a nível de ortografia falha, dá erros, mas a nível fonológico preserva o som das palavras. A criança usa regras de conversão fonema-grafema apropriados para a escrita de palavras regulares, mas incorretas para palavras irregulares e palavras homófonas. Fonologicamente compreende o texto, mas ortograficamente está errado.

Na disgrafia fonológica a via fonológica está comprometida. A criança não preserva as características fonológicas básicas da palavra. Tem uma escrita idiossincrática. Os erros são muitos e difíceis de ler, muitas vezes, cria novas palavras, pseudopalavras, mas com dificuldade.

Por outro lado, a disgrafia pode ser observada em crianças sem dificuldades de leitura, que conseguem ler e escrever corretamente. No entanto, é raro ver-se uma disgrafia pura. É mais comum observar-se casos de dislexia e disgrafia juntos.

É de salientar, igualmente, a dificuldade física que a criança com problemas de disgrafia apresenta para monitorizar a posição da mão que escreve, com a coordenação do direcionamento espacial, necessário à grafia da letra ou do número, integrados nos movimentos de fixação e alternância da visão. A postura característica dos disgráficos é a de quem está a fazer um grande esforço, depositando muita força no desenrolar da

escrita, com a cabeça inclinada para tentar regular a distorção para o seu campo ocular fixo. O esforço atrás referido deve-se ao facto de o disgráfico não conseguir controlar a mão durante a escrita.

O disgráfico exerce uma grande força sob o objeto de escrita com vista a tentar fazer representar o melhor possível aquilo que pretende mas, deste processo de escrita resulta uma grande frustração por não conseguir fazer representar o que deseja. Este esforço e insucesso faz com que estas pessoas passem por momentos de grande frustração, sensação de insegurança, desequilíbrio em relação à gravidade, atrasos no desenvolvimento da marcha, dificuldade na aprendizagem de andar de bicicleta, no manuseamento de tesouras, no atar os cordões dos sapatos, ou seja, todas as atividades que envolvam domínio de coordenação de movimentos e de destreza manual da motricidade fina.

As dificuldades dos disgráficos não são exclusivas do desenho das letras e dos números, as dificuldades surgem também na construção de puzzles, na realização de jogos e até mesmo passatempos que envolvam uma motorização da motricidade fina, pelo que, muitas vezes, estes alunos são considerados alunos com pouca realização, desvalorizando, em muitos casos, as reais potencialidades da criança.

Em alguns casos, podemos verificar erros ortográficos graves, a omissão ou acrescento de letras, assim como a sua inversão. Os disgráficos foram vistos, durante muito tempo, como “alunos com letra feia”, letra esta que resulta de um enorme esforço de desenho. Existem disgráficos com a letra mal grafada, mas legível, no entanto, existem outros disgráficos que não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, pois em muitos casos a esta “letra feia” veem associados os borrões que tornam os textos sem a menor possibilidade de ser lida por outrem, mas na maior parte dos casos, o disgráfico consegue ler os textos que escreve.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

**CAPÍTULO 2 - DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAGEM – A DISLEXIA**

2. Introdução

Um infinito número de trabalhos, estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos ao longo destes anos sobre as dificuldades específicas de aprendizagem. Como todos sabemos, a população que frequenta as nossas escolas é formada por um grupo heterogêneo de alunos que apresenta as mais diversas características:

- ✓ alunos sem dificuldades de aprendizagem;
- ✓ alunos com deficiências visuais, auditivas, motoras, mentais ou multideficiência;
- ✓ alunos com capacidades ou talentos superiores (sobredotados);
- ✓ alunos com distúrbios emocionais;
- ✓ alunos com atrasos escolares por privação cultural;
- ✓ alunos com dificuldades de aprendizagem;
- ✓ alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

O nosso estudo trata duma questão relativa a este último grupo, já que na literatura da especialidade, as dificuldades específicas de aprendizagem têm várias designações embora, atualmente, a generalidade dos investigadores utilize o termo *dislexia* (cf. Rebelo, 1993; Heaton & Winterson, 1996; Moraes, 1997; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999; Das et al. 2001; Lerner, 2001, cit. in Cruz, 2007: 205, e no qual está incluído um elevado número de crianças e jovens que, por diversas razões, não revela a aprendizagem considerada normal, mas não se insere em qualquer das categorias anteriores e, como problema interdisciplinar levantou muitas pesquisas (médicas, fisiológicas, neuropsicológicas) com a finalidade de esclarecer os mecanismos subjacentes a este problema.

Porém e, apesar de tantas pesquisas feitas, ainda não há uma definição única e que seja aprovada pelos vários investigadores. Cada autor, pesquisador valoriza os fatores etiológicos mais conformes à sua orientação, favorecendo sobretudo o que vai contribuir para a deteção precoce e a prevenção como o diagnóstico e intervenção adequados. Todavia e apesar da diversidade de teorias, é consensual entre os vários pesquisadores que estes alunos apresentam um adequado nível intelectual, não apresentam qualquer deficiência sensorial, nem outros fatores como absentismo, distúrbios de comportamento, dispedagogia, ou outros, mas, apesar de tudo, revelam uma característica que, segundo Kirk e Gallagher, lhes é comum: uma evidente discrepância entre as suas capacidades e o seu efetivo desempenho, que resulta num grande insucesso nas realizações académicas básicas, principalmente ao nível da leitura, da escrita e do cálculo, consideradas dificuldades de aprendizagem específicas e que

preocupam muito os pais que, muitas vezes, não encontram uma solução adequada para os seus filhos, bem como os professores, que veem frustradas as suas possibilidades de atuação na aprendizagem escolar destes alunos e que, com a entrada em vigor do novo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que regulamenta a Educação Especial, não se verificaram melhorias para os mesmos.

2.1. Definição do conceito de Dislexia

Tão devastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.

Sally Shaywitz, (Sally Shaywitz , 2008: 13)

Ultimamente têm surgido muitas investigações sobre este distúrbio e, com o avançar dos anos, o conceito ganhou especificidade. Contudo, a reprodução de definições que encontramos nos manuais da especialidade, não nos facilita o trabalho de definir dislexia. As definições encontradas vão da mais simples e generalista à mais complexa e específica. Como definição simples temos, por exemplo, a apresentada no Dicionário Webster (1987) que refere que —a dislexia é um distúrbio no domínio da capacidade de ler (cit. In Hennigh, 2003: 5) e a do Dicionário da Língua Portuguesa que define dislexia como “Perturbação patológica do mecanismo de leitura que se efetua com deformações, erros e lacunas; por extensão, toda a perturbação na identificação, compreensão e reprodução dos símbolos escritos”.

Mas afinal, o que é a Dislexia?

Se recuarmos no tempo, o termo dislexia apareceu pela primeira vez, pela mão de Berlin e Kerr, em 1872 e Pringle-Morgan, em 1896, usou o termo “cegueira verbal”, quando analisou um jovem que tinha capacidades cognitivas para ler, mas não o fazia. Designação baseada nas descrições já feitas por Hinshelwood (cf. Hinshelwood, 1895), oftalmologista escocês que se serviu desta nomenclatura para referir problemas de leitura adquiridos, como consequência de um dano cerebral. Os estudos de Hinshelwood foram muito importantes, pois descobriram que a causa mais grave para este distúrbio seria um defeito congénito no cérebro, que afetaria a memória visual de palavras e de letras, e que este não era puramente visual. Foi ele que empregou pela primeira vez o termo dislexia no caso da dificuldade de leitura, não adquirida, chamando-a Dislexia Congénita (origem neurológica).

Outros médicos oftalmologistas, como Condemarin (cf. Condemarin,1986); Johnson (1987); Pennington (cf. Pennington,1997) depois de vários estudos, chegaram também à conclusão que as dificuldades sentidas situavam-se ao nível da linguagem - no cérebro e não especificamente nos olhos. Outros investigadores se seguiram, entre eles Samuel Orton, década de 20, que se dedicou a estudar os transtornos na aprendizagem e pela primeira vez é ventilada a hipótese de a dislexia ter características genéticas (hereditariedade), pois podia-se observar famílias inteiras com estas mesmas características. Depois de dois anos a estudar este distúrbio, concluiu que essa dificuldade era muito mais frequente do que se supunha na época (cf. Shaywitz, 2008). Samuel Orton, descreveu que distorções percetivo-linguísticas específicas em crianças com graves inabilidades de leitura ocorriam devido à falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência percetiva. Ele denominou essa condição de estrefossimbolia (símbolos invertidos), e esta é, ainda, aceite como um dos principais sinais de diagnóstico da dislexia.

Como podemos ver, a dislexia foi, assim, ao longo dos tempos, alvo de muitos estudos por parte de uma multiplicidade de profissionais interessados na sua investigação e da qual resultou, ao longo dos anos, várias definições, o que levou à evolução do próprio termo como podemos ver a seguir:

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, utilizou pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento” definindo-a como: “a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional”.

Após dez anos, em 1978, Critchley & Critchley propõem uma descrição já mais clarificadora daquilo que compreende a noção, definindo-a assim: - Dislexia de desenvolvimento é um distúrbio de aprendizagem que se manifesta inicialmente pela dificuldade de aprender a ler, mais tarde, por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Tal condição é essencialmente cognitiva e, em geral, determinada geneticamente. Não é devida a deficiência intelectual, a falta de oportunidades socioculturais, a inadequação na técnica de ensino, a fatores emocionais, ou a qualquer outro défice conhecido na estrutura cerebral (cit. in Rebelo, 1993: 101; Torres & Fernandez, 2001: 5).

Em 1994, O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM - IV, inclui a Dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação de “Perturbação da Leitura e da Escrita” estabelecendo os seguintes critérios de diagnóstico:

O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;

A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;

Se existe um deficit sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Torres e Fernández (cf. Torres e Fernández, 2001) apresentam uma definição sobretudo baseada em termos de exclusão: Dislexia é uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação percetivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal, em sujeitos que apresentam um desenvolvimento adequado para a idade e aptidões intelectuais normais. (Torres e Fernández, 2001:4)

Segundo as mesmas autoras (Torres e Fernández, 2001), as características da Dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos: comportamentais e escolares. No primeiro grupo incluem a ansiedade, a insegurança, a atenção instável ou o desinteresse pelo estudo. Quanto às características escolares, as mesmas referem um ritmo de leitura lento, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusões na ordem das letras, inversões de letras ou palavras e mistura de sons ou incapacidade para ler fonologicamente.

Victor da Fonseca (cf. Fonseca, 1999), comparativamente com Torres e Fernández que defendem que as características da Dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos, comportamentais e escolares, vai mais longe e defende a existência de um outro tipo de características globais de comportamento, mais relacionadas com aspetos de maturação e de desenvolvimento global. O autor indica, assim, problemas na lateralização e orientação direita – esquerda; noção do corpo; orientação no espaço e no tempo; representação espacial; coordenação de movimentos; memória; grafismo e expressão oral.

Particularizando ainda mais, indica, também, dificuldades no plano auditivo e no plano visual. Estas características estão relacionadas, respetivamente com a Dislexia Auditiva (ou disfonética), e com a Dislexia Visual (ou diseidética), dois dos tipos mais mencionados de Dislexia (cf. Myklebust e Johnson, 1962 cit. in Valeti, 1990; Myklebust e Johnson, 1991 cit. in Cruz, 1999; Fonseca, 1999).

Assim, para Fonseca, (Fonseca,1999), como características, as crianças podem apresentar várias dificuldades no plano auditivo (dislexia auditiva) e no plano visual (dislexia visual), segundo Frosting (cf. Frosting,1973).

Segundo Shaywitz (cf. Shaywitz, 2003) a dislexia é um distúrbio de linguagem isolado que acontece independente da inteligência. Os processos de pensamento de nível superior, tais como raciocínio, resolução de problemas, compreensão, formação de conceitos, pensamento crítico não são prejudicados pela dislexia, ou seja, a dislexia (cf. Shaywitz, 2005) é uma incapacidade específica de aprendizagem com origens neurobiológicas e é uma dificuldade de leitura que não é resultado de défices globais intelectuais ou motivacionais. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento de palavras escritas, por dificuldades ortográficas e por dificuldades na decodificação. Estas dificuldades resultam frequentemente de um défice na componente fonológica. Shaywitz, ao invés de definir o conceito, explica detalhadamente o que é a dislexia e afirma ainda que — todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão – vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio -, permanece intacto” (Shaywitz, 2008: 64). Ao que acrescenta que, —a rápida recuperação de palavras da memória é particularmente difícil para os disléxicos. Em contrapartida diz, também, que “os disléxicos parecem estar desproporcionalmente representados nos escalões mais elevados da criatividade” (cf. Shaywitz, 2008: 70).

Outra definição e que atualmente é a mais consensual é a da Associação Internacional de Dislexia (2003) e do National Institute of Child Health and Human Development – NICHD que diz:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”.

Esta teoria defende que a principal característica da dislexia são as dificuldades a nível da leitura e da ortografia, sendo estas originadas por um défice fonológico.

Perante o exposto e quase com a unanimidade de todos os investigadores que se dedicam ao estudo da Dislexia, verifica-se, tal como está descrito na literatura, que a componente fonológica é o recurso cognitivo mais importante para a aprendizagem da leitura e da escrita e que a dislexia resulta de um défice fonológico. No entanto, do

consenso existente sobre o assunto, o critério da especificidade não é entendido da mesma maneira por todos os autores, sobretudo no que diz respeito ao conceito. Verifica-se grande entendimento entre os autores, ao nível dos critérios pedagógicos e sociais. Defendem que esta dificuldade ocorre em indivíduos escolarizados e que não apresentam problemas emocionais ou sociais e que não provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos. Mas, é de referir que o entendimento ao nível da definição de dislexia ainda não é global. Reconhecemos que os critérios de especificidade, de exclusão e de discrepância têm contornos diferenciados consoante o autor da definição.

2.2. Etiologia da Dislexia

De acordo com as várias investigações feitas até hoje sobre o tema, uma ideia prevalece, os fatores cognitivos e os neurológicos e a inter-relação entre ambos são os tipos de problemas mais apontados para a sua origem. Há teorias diferentes acerca das causas que dão origem à dislexia, mas todos estão de acordo que a parte do cérebro que intervém no processo de aprendizagem da leitura e escrita está geralmente acompanhada de disfunções (orientação espacial e temporal, lateralidade, psicomotricidade e esquema corporal); que existe um componente hereditário numa grande variedade de casos, com vários graus de gravidade e com várias maneiras de se manifestar, cuja gravidade final vai depender da pessoa, da família e da escola.

Nas últimas décadas os estudos com disléxicos proliferaram e recorreu-se, nomeadamente ao estudo do cérebro de disléxicos mortos. Desse estudo concluiu-se que *os disléxicos diferem dos normais na medida em que o seu hemisfério cerebral direito apresenta maior número de células que o hemisfério esquerdo, onde se situam os centros de linguagem* (cf. Vellutino, 1987; Galaburda, 1986; Gershwin, 1986, cit. in Rebelo, 1993: 124). A tecnologia de ponta de que hoje dispomos permitiu a alguns investigadores como é o caso de Rumsey et al. (cf. Rumsey, 1997) observar a ativação cerebral de alguns indivíduos durante a leitura. Assim, *Rumsey* (cf. Rumsey, 1997) *“utilizaram a PET Scan para observar a ativação cerebral de indivíduos com leitura deficiente e de 19 bons leitores, encontraram menos ativação da parte médio-posterior do lobo temporal, bilateralmente, e no lobo parietal inferior esquerdo”* (cit. in Santos & Navas, 2004: 38). Ainda e com o recurso às novas tecnologias, — *a utilização de IRMF permitiu detetar diferenças significativas entre as áreas de Broca, em indivíduos normais e em leitores fracos* (cf. Georgiewa et al., 1999, cit. in Santos & Navas, 2004: 39).

Cada vez mais, a investigação centra a sua atenção no processamento fonológico numa tentativa de comprovar a sua relação com os distúrbios de leitura e as conclusões apontam realmente para uma influência direta do processamento fonológico na aprendizagem da leitura

Existem, assim, várias linhas de evidências convergentes que sugerem que a dislexia é causada por uma deficiência localizada no módulo fonológico, a parte funcional do cérebro responsável pelo processamento de elementos sonoros da linguagem (cf. Shaywitz, 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2005). De acordo com esta teoria, a dislexia é a diminuição da capacidade de segmentar as palavras faladas em partes fonológicas e de cada letra para o seu som correspondente (cf. Shaywitz, 2003; Shaywitz e Shaywitz, 2005).

Efetivamente, um irregular processamento de informação por parte do cérebro transporta uma consequente dificuldade do mesmo em relacionar os sons das letras com os símbolos que elas representam. O cérebro é constituído, como já anteriormente foi dito, por dois hemisférios, sendo que o esquerdo controla a componente verbal.

Os estudos de imagiologia levados a cabo também pela Dra. Sally Shaywitz, professora de pediatria, e codiretora do centro de estudos da aprendizagem e da atenção, em Yale University, nos USA identificaram dois caminhos neurais encarregados pela leitura. Um deles é usado quando se começa a ler e a pronunciar as palavras em voz alta (região parieto-temporal) e o outro é considerado uma via mais rápida para a leitura competente (região occipito-temporal).

Os estudos revelam que as pessoas com dislexia quando leem usam circuitos cerebrais diferentes dos que são usados pelos bons leitores. A maior parte da área cerebral dedicada à leitura situa-se na zona posterior (cf. Shaywitz, 2008) e na maioria das pessoas, o hemisfério cerebral esquerdo é o responsável pelos processos de linguagem. Certas áreas, dentro do hemisfério cerebral esquerdo, estão particularmente envolvidas no processamento da linguagem e são tipicamente maiores do que as áreas correspondentes no hemisfério direito, não linguístico. Uma dessas áreas é o plano temporal. O plano temporal é a parte da área de Wernicke, que exerce um papel no processamento fonológico.

Rumsey e a sua equipa de investigação (cf. Rumsey, 1987), já anteriormente referido, descobriram aumentos no fluxo sanguíneo no hemisfério esquerdo de um grupo de disléxicos durante tarefas de leitura, indicando aumentos nos níveis de atividade dentro desse hemisfério. Isso implica que a leitura na maior parte dos disléxicos, assim como na maior parte das outras pessoas, é medida pelo hemisfério esquerdo do cérebro,

mas que este opera ineficientemente, ou seja, e tendo em conta a teoria científica, quando a criança está exposta aos estímulos visuais as áreas cerebrais (área de Wernicke, área de Broca e girus angular) envolvem-se em grande atividade. Contudo, na criança com dislexia a área de Wernicke e o girus angular manifestam relativa atividade (cf. Shaywitz, 2008:93), não operando de forma eficiente.

A área de Broca, situada no lóbulo frontal esquerdo, é a responsável pela produção (fala), por sua vez a área de Wernicke, situada no lóbulo temporal esquerdo, está relacionada com a compreensão da linguagem falada. Estas áreas são de fulcral importância para falar e entender aquilo que se ouve. Parece haver uma interrupção de dois sistemas cerebrais do hemisfério esquerdo posterior, um a região parieto-temporal, o outro occipito-temporal (cf. Shaywitz e Shaywitz, 2005; Shaywitz et al, 2001). Os alunos disléxicos apresentam, assim, uma falha nesse sistema, dando-se uma insuficiente ativação dos percursos neurais da região posterior do cérebro, levando-os a usar um outro caminho para lerem, localizado na área de Broca e lado direito do cérebro.

A figura 3 apresenta no cérebro as áreas responsáveis pela leitura (adaptado de Shaywitz).

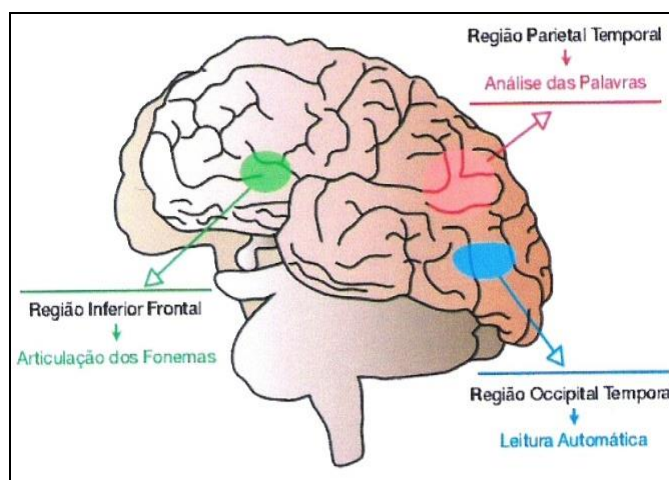


Figura 3. Áreas do cérebro envolvidas na leitura
Sally Shaywitz, Teles, 2004

De acordo com o exposto, Sally defende que pessoas com dislexia têm dificuldades de desenvolver o entendimento das palavras escritas e faladas, devido a um défice no sistema fonológico motivado por uma “disfunção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Esta autora procura ainda ser mais persuasiva quando diz que ver as imagens que a imagiologia nos proporciona “não deixam qualquer dúvida de que o problema fulcral na dislexia é de ordem fonológica:

converter a escrita em som. É apenas quando pedimos a um indivíduo disléxico que converta letras em sons que temos provas de uma falha no circuito” (Sally, 2008: 99).

Snowling partilha da opinião de Shaywitz relativamente à etiologia da dislexia. Refere, por isso, que “Tais descobertas corroboram a hipótese de que as dificuldades de leitura dos disléxicos originam-se de problemas de processamento fonológico” (cf. Snowling, 2008: 19).

Fonseca (cf. Fonseca, 2004) propõe, por sua vez, duas hipóteses a que ele designa de causas para a origem da dislexia, sendo estas: as causas exógenas - são as causas exteriores à criança onde o envolvimento predomina; e as causas endógenas - causas interiores (da criança), que se refletem em termos de desenvolvimento desarmónico, de dificuldades de processar a informação.

Dentro das **causas exógenas** propõe ou destaca as seguintes:

- ✓ Má frequência escolar;
- ✓ Deficiente orientação pedagógica;
- ✓ Inexistência de ensino pré-primário;
- ✓ Recursos do ambiente escolar;
- ✓ Problemas de motivação cultural;
- ✓ Falta de hábitos de trabalho;
- ✓ Falta de aprendizagem mediatizada.

Dentro das **causas endógenas** propõe as seguintes:

- ✓ Carências instrumentais;
- ✓ Dificuldades de processamento da informação visual e auditiva;
- ✓ Imaturidade psicomotora com problemas de imagem do corpo, de lateralidade e de orientação no espaço e no tempo;
- ✓ Deficiente desenvolvimento da linguagem ou imaturidade psicolinguística (expressão limitada, vocabulário diminuto, construção sintática pobre, problemas de comunicação verbal), etc.
- ✓ Problemas orgânicos e genéticos que se podem refletir na dificuldade de aprendizagem, como sejam, por exemplo: o problema do sistema nervoso central, disfunções cerebrais, diabetes, anomalias enzimáticas, afeções congénitas dos elementos constituintes do sangue, etc.
- ✓ Hipersensibilidade, superestimulação e hiperatividade com problemas globais de atenção.

É importante dizer que Victor da Fonseca defende que estas duas causas não aparecem isoladas uma da outra, pois estas não se opõem como se opõe a hereditariedade e o meio. As duas estão interligadas, existindo, entre elas, uma dinâmica dialética, umas são condições das outras. A dislexia existe, e é muito mais do que uma dificuldade de leitura, pois esta aparece inserida em vários problemas que dificultam a aprendizagem.

Sintetizando o exposto sobre a etiologia da dislexia, verificamos que os problemas fonológicos são os mais evidentes e afetam a maioria das crianças disléxicas. O problema mais grave reside na codificação fonológica (fonética verbal), dado que fracassam em tarefas de soletração, leitura e escrita. O hemisfério esquerdo destas crianças apresenta diferenças relativamente ao das crianças sem dislexia, é disfuncional.

Sumariamente, as causas da dislexia têm a ver primeiramente com o cérebro, mas não podemos descuidar outros fatores, como é o caso do meio ambiente sociocultural em que a criança se move e vive, a escola, a família e o seu estado psicológico. Fatores que, de alguma forma, podem influenciar positivamente ou negativamente a problemática citada. A análise do meio ambiente deve ser feita, segundo alguns autores, quer para compreender quer para tratar os problemas destas crianças.

Não nos podemos esquecer que a criança tem de ser considerada como um ser individual e único, com características e ritmo próprio e com direito “à diferença” a qual deve ser respeitada. Logo, no nosso entender, a problemática da dislexia está sujeita a uma abordagem individual.

2.3. Classificação da Dislexia: A Adquirida e a de Desenvolvimento

O conceito de dislexia tem dado origem à realização de inúmeros estudos para saber se os indivíduos, por ele abrangidos, têm ou não idênticos problemas e se podem ou não classificar-se em subgrupos ou subtipos (Rebelo, 1993: 103).

Rebelo é de opinião que a maioria dos investigadores aponta para a existência de causas múltiplas na dislexia, razão pela qual se criam subtipos ou subgrupos de disléxicos. No entanto, como se pode verificar pelos estudos apresentados, a questão dos subgrupos ou subtipos de disléxicos não merece ainda consenso (cf. Rebelo, 1993).

Os estudos que dividem os disléxicos em subtipos têm tido grande importância para que os investigadores continuem a ver a dislexia como um conceito indicador, não de uma só dificuldade, mas de vários problemas ligados à aprendizagem da leitura e da

escrita. Há diversas opiniões sobre o assunto, mas uma primeira e importante distinção deve ser feita entre as dislexias adquiridas e as dislexias de desenvolvimento e/ou evolutivas (Cf. Citolier& Sanz, 1996, Critchley, 1970).

Enquanto as primeiras são as que caracterizam as pessoas que, apesar de terem sido leitoras competentes, perderam essa competência como consequência de uma lesão cerebral (cf. Ellis, 1984), as segundas englobam as pessoas que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura. Do ponto de vista educativo, interessa-nos principalmente a Dislexia Evolutiva.

A dislexia do desenvolvimento sugere que não se fale do desenvolvimento da dislexia, mas sim pode existir um atraso nalgum aspeto do desenvolvimento, alguma deficiência na maturação neural, que ocasiona as dificuldades da criança. Um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal ou parietal occipital, geralmente hereditária ou às vezes adquirida que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende da síndrome leve ao severo. A dislexia congénita simplesmente significa que a criança parece ter nascido com essas dificuldades. A dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia, funcionamento da língua e redação.

Apesar de não existir anuência quanto à classificação da dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, alguns autores como Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008) admitem que a dislexia de desenvolvimento tenha a ver com uma discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista, com base no nível cognitivo ou intelectual e o nível de leitura efetivamente observado a partir de testes formais.

De acordo com as mais recentes investigações sobre este tema, e apesar de não haver consenso para a sua classificação, analisaremos as seguintes denominações, defendidas por alguns pesquisadores, entre eles, Santos e Navas, Cruz, que reconhecem três subtipos dentro da dislexia de desenvolvimento:

✓ **Dislexia fonológica** caracteriza-se por uma incapacidade ao nível da descodificação fonológica, isto é, pela discrepância entre a leitura de palavras, que se encontra relativamente preservada, e a leitura de pseudopalavras que se encontra muito afetada. O sistema de conversão grafema-fonema (via subléxica) não é capaz de fornecer uma resposta apropriada perante estímulos que, inicialmente, não podem ser reconhecidos através da via lexical;

✓ **Dislexia superficial** é a dificuldade que a criança apresenta na leitura de palavras com ortografia irregular, o que leva a erros de regularização. Neste caso, muitas crianças têm dificuldades em compreender as palavras

homófonas. Para ler corretamente palavras irregulares é preciso aceder ao léxico ortográfico e selecionar a forma fonológica correspondente, mas como são palavras em que a correspondência grafema-fonema não obedece a regras, a criança tem dificuldades no reconhecimento global das palavras. A dislexia superficial caracteriza-se por um funcionamento relativamente preservado da via fonológica, enquanto a via lexical se encontra comprometida;

✓ **Dislexia profunda** e/ou mista caracteriza-se pela dificuldade severa de leitura de pseudopalavras e a produção relativamente abundante de erros semânticos. Assim, a via fonológica e tratamento ortográfico encontram-se comprometidas (cf. Cruz, 2007).

Segundo Shaywitz (cf. Shaywitz, 2006) na dislexia do desenvolvimento a deficiência fonológica ocupa posição principal, estando os outros componentes da linguagem intactos, e a dificuldade de leitura está no nível da decodificação das palavras individuais, inicialmente com precisão e depois com fluência. A inteligência não é afetada e pode estar na faixa superior ou superdotada. O distúrbio está presente desde o nascimento, não sendo adquirido. Muitas crianças iniciam a escolaridade sem terem adquirido muitas competências linguísticas e de “pré-leitura”, vitais para um desenvolvimento ativo da leitura. Falamos de competências como, a sensibilidade fonológica, o vocabulário (cf. Shaywitz e Shaywitz, 2003).

Para Temple (cf. Temple, 1997), a expressão dislexia de desenvolvimento é usada para referir perturbações específicas de leitura que não são adquiridas, tanto na literatura cognitiva como na neurológica.

De acordo com Morais (cf. Morais, 1995), estima-se que a dislexia de tipo fonológica seja 35% a 70%; as superficiais 10% a 30% e as profundas 15% a 25%. O facto de a dislexia fonológica representar a maior percentagem dos quadros disléxicos é prova da importância da via fonológica para a leitura, o que confirma a necessidade de desenvolver procedimentos de intervenção para prevenir e remediar dificuldades fonológicas.

Existem inúmeros estudos sobre o tema o que permitiu que, atualmente, se admitisse que os indivíduos com dislexia desenvolvimental não formam uma população homogénea e que o seu fracasso reside na impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (via léxica ou subléxica) ou, nos casos mais graves, em ambos os mecanismos ou procedimentos do sistema de leitura (cf. Citolier, 1996; Cruz, 1999).

Os estudos têm sido unânimes em destacar a inferioridade dos sujeitos disléxicos em tarefas de processamento fonológico, quando comparados com sujeitos normais.

Contudo, vários autores verificam não existirem diferenças significativas ao nível do processamento fonológico, entre disléxicos e maus leitores (cf. Miguel & Martin, 1998; Morais, 1997; Sousa, 2000). Quando se comparam os disléxicos aos maus leitores, verifica-se que não há qualquer diferença seletiva ao nível da leitura. Apresentam um desempenho semelhante na leitura de palavras regulares e irregulares, na leitura de pseudopalavras, na escrita e nas habilidades fonológicas (análise fonémica, sensibilidade às rimas, memória fonológica, denominação de imagens), que são competências geralmente relacionadas positivamente com a capacidade de leitura (cf. Golder, et. al., 1998; Morais, 1997; Sousa, 2000).

Para Shaywitz (cf. Shaywitz, 2006), o primeiro sinal indicativo da dislexia pode ser um atraso na fala. Embora o atraso ao falar possa ser de ordem familiar, a dislexia também o é. Um atraso aparentemente inocente na fala (em geral as crianças dizem as primeiras palavras por volta de um ano e as primeiras frases por volta de 1 ano e seis meses a 2 anos) pode ser um sinal precoce de um futuro problema de leitura, especialmente numa família que tem um histórico de dislexia. “Na década de 90 do século passado, tanto o nosso como outros grupos de investigação demonstraram que as dificuldades de ordem fonológica são, na infância, os marcadores de dislexia mais significativos e consistentes (Shaywitz, 2008: 67) e perante a esperança que eles representam — Um crescente número de cientistas, de médicos e de educadores concorda acerca do que toda a criança necessita de saber para se tornar uma boa leitora (Shaywitz, 2008: 191).

Outro sinal precoce da dislexia pode ser quando a criança começa a falar e encontra dificuldades na pronúncia, às vezes chamada de "conversa de bebés", que continuam além do tempo normal. Shaywitz também defende a sinalização precoce e a necessidade de estar atento à criança para observar eventuais indicadores de dislexia. A identificação precoce é importante porque o funcionamento cerebral é muito mais plástico em crianças mais jovens, sendo potencialmente mais maleável na reorientação dos circuitos neurais. (Sahywitz, 2008: 43).

São infinitos os estudos sobre o tema, mas a verdadeira causa continua a ser uma incógnita. São várias as teorias que tentam explicar os seus mecanismos cognitivos e neurobiológicas. Entre elas, destacamos as teorias do défice fonológico, défice de automatização, défice magnocelular e cerebelar que passamos a desenvolver.

2.4. Défice Fonológico

Segundo a teoria do Défice Fonológico, a dislexia é causada por uma “disfunção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Os estudos mostram que leitores deficientes apresentam performance pior do que leitores normais nas tarefas de consciência fonológica e descodificação letra-som. Assim sendo, as causas mais importantes da dificuldade de leitura são as falhas em adquirir a consciência fonológica e o código alfabético (cf. Vellutino, 2004).

Esta teoria cognitiva tem sido apoiada por dados biológicos, que identificaram a existência de uma desconetividade nas áreas cerebrais implicadas na linguagem, que interfere na aprendizagem das conversões fonema-grafema e grafema-fonema, tão importantes para aquisição da leitura.

.As crianças portadoras de dislexia utilizam um percurso moroso e analítico para descodificarem as palavras. Ativam muito o girus inferior frontal (partes do cérebro referidas no ponto 1.2 “Zona de Linguagem”), onde vocalizam as palavras, e a zona parietal - temporal onde dividem as palavras em sílabas e em fonemas e fazem a tradução grafofonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até aceder ao seu significado.

Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008) e Snowling (cf. Snowling, 2004) corroboram a ideia que as crianças com dislexia fonológica apresentam um mau desempenho ao nível da consciência fonológica, isto é, da segmentação e manipulação dos sons da fala. Têm uma memória a curto prazo e a tarefa de nomeação automática é lenta. Para compensar esta dificuldade utilizam mais a área da linguagem oral, região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais. Todavia, é de referir que as crianças que se encontram nesta situação manifestam falta de interesse pela escola, cansaço e baixa autoestima.

Ainda e segundo Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008), o défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. Um défice fonológico “colide”, assim, com as habilidades cognitivas ilesas de uma pessoa inteligente, mas que apresenta dificuldades na leitura.

2.5. Défice de Automatização

A Teoria do Défice de Automatização refere que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização. Os disléxicos apresentam, de acordo com esta teoria, dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em efetuar uma leitura fluente, clara e compreensiva.

As implicações educacionais desta teoria propõem a realização de várias tarefas para automatizar a descodificação das palavras: treino da correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, exercícios de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes (cf. Nicolson e Fawcett, 2004).

2.6. Défice Magnocelular

A Teoria Magnocelular atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. Os estudos de perceção visual mostraram que crianças disléxicas processavam a informação visual mais lentamente que as não disléxicas.

A disfunção no sistema magnocelular está relacionada com a perceção visual, devido aos problemas de controlo do movimento ocular, de atenção visuoespacial e da visão periférica. Porém, alguns autores encontraram também anormalidades na via auditiva até ao tálamo (cf. Nicolson, e Fawcett, 2001).

Os Deficits magnocelulares afetam diferentemente a visão e audição na dislexia, ou seja, na visão esses deficits geralmente ocorrem devido a baixo contraste ou movimento lento do estímulo, enquanto na audição, os deficits ocorrem devido à demora em perceber a rápida mudança de estímulo (cf. Fawcett, 2001).

As pessoas com dislexia têm, de acordo com esta teoria, baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas frequências temporais.

Também e segundo Stein (cf. Stein, 1997) o distúrbio da leitura é causado por uma lesão nas magnocélulas (células gigantes) que formam a via do processamento visual que se estende da retina até ao cérebro. O ato de leitura obriga a um processamento rápido e preciso de estruturas visuais, os grafemas, e auditivas, os fonemas, função esta que é realizada pelas magnocélulas aquando da leitura. A baixa sensibilidade ao movimento pode, assim, prejudicar a análise ortográfica das palavras.

Conforme esta teoria, as crianças disléxicas sofrem inúmeros problemas devido às confusões visuais que efetuam.

2.7. Défice Cerebelar

O cerebelo é uma estrutura que se situa na parte de trás do cérebro e que faz interface entre o córtex cerebral e o sistema nervoso (cf. Cruz, 2004) e contém cerca de metade (50%) do total dos neurónios do cérebro.

O cerebelo tem um papel fundamental na aquisição e execução das habilidades motoras, nas habilidades cognitivas relacionadas com a linguagem bem como na automatização das mesmas (cf. Nicolson e Fawcett, 2000; Cruz, V., 2004). Este está envolvido com a aprendizagem e destreza motora e linguística, pois está em interconexão com as áreas da linguagem nomeadamente a área de Broca.

De acordo com a ótica de Nicolson e Fawcett (cf. Nicolson e Fawcett, 2001), alterações na estrutura do cerebelo originam problemas na automatização da linguagem, nomeadamente de leitura e fonologia causando dislexia. Os problemas de automatização e de dislexia são assim causados por anomalias no cerebelo.

Estudos efetuados mostraram as dificuldades que os disléxicos apresentam na automatização das habilidades motoras (equilíbrio e estimação do tempo), nas competências fonológicas, o que levou os investigadores a defenderem que nos disléxicos verifica-se alterações no desenvolvimento neurológico e que o défice cerebelar está diretamente relacionado com as dificuldades/problemas que os mesmos apresentam na aquisição destas competências e habilidades (cf. Ramos. F; Rosen. S; Nicolson, e Fawcett, 2007).

Resumindo, a dislexia é uma perturbação com manifestações complexas nomeadamente défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensório - motora, na automatização, e no processamento sensorial precoce. As causas de alterações de linguagem e de dificuldades de aprendizagem podem ser múltiplas, mas os avanços verificados na compreensão da Neurobiologia dos processos de desenvolvimento da linguagem e aprendizagem irão seguramente contribuir para uma melhoria na abordagem terapêutica destas crianças.

2.8. O diagnóstico e a sua importância

Avaliar um aluno, implica saber o porquê dessa avaliação, ou seja, porque é que vamos avaliar o aluno, que indício apresenta para se proceder a uma avaliação e, caso se proceda à referida avaliação, os objetivos a atingir têm que ser bem delineados e justificáveis.

É muito importante fazer um diagnóstico quando uma criança apresenta vários tipos de problemas de aprendizagem de forma a testar os mesmos e desenvolver formas de intervenção adequadas aos problemas testados e comprovados, mas para isso o profissional que efetua a avaliação tem que saber como proceder e ser responsável, pois como diz Shaywitz — *“as avaliações não se limitam unicamente às crianças. Uma avaliação pode, por vezes, alterar a vida de um adulto, guiando-o numa nova e melhor direção”* (Shaywitz, 2008: 146).

Quando o avaliador inicia a sua avaliação tem como principal objetivo o despistar de possíveis indivíduos em risco, nomeadamente e de acordo com o tema, com dislexia. Posteriormente, o diagnóstico torna-se mais específico e o avaliador tem que estar atento a determinados sinais, como por exemplo, pronúncia errada de palavras, fala muito hesitante e quase impercetível, problemas para ler novas ou palavras não familiares, dificuldade para soletrar e a necessidade de mais tempo para ler ou para realizar outras tarefas que envolvam a leitura. São sinais que devem ser tidos em conta, sobretudo quando acontecem com frequência maior do que a média ou quando as crianças continuam a fazê-lo para além da idade que é admissível e esperado. Neste sentido, o aluno deve ser sujeito à dita avaliação, pois é o primeiro passo para se poder delinear uma estratégia de intervenção adequada junto da criança, adolescente ou adulto, caso se confirme o diagnóstico de dislexia. A avaliação estabelece, assim, com clareza, a ligação entre conhecer as dificuldades do aluno e planificar a intervenção.

O diagnóstico da dislexia não é uma tarefa fácil a comprovar pela frequente confusão que é votada pelos professores e outros profissionais competentes. A formulação do diagnóstico da dislexia requer a conjugação de esforços de uma equipa interdisciplinar. O conhecimento dos métodos e mecanismos usados na leitura eficiente e a experiência na aplicação de programações individualizadas quer dos professores do ensino regular quer da educação especial não são por si só suficientes, requerendo a aplicação de testes adequados administrados por profissionais competentes, para comprovação da problemática.

O processo de diagnóstico/avaliação é denominado por Correia (cf. Correia, 2003) de uma avaliação compreensiva que deve ser sempre efetuada por uma equipa interdisciplinar na medida em que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas – professores especializados de educação especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos do serviço social, etc. – que permita a formulação de um diagnóstico fiável, que terá como consequência a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI).

Saber qual a origem das DEA permite-nos, sem dúvida, trabalhar melhor com a problemática apresentada; explicar e orientar os pais destas crianças de como lidar com elas e o seu problema; prevenir e intervir mais precocemente e planear um leque de estratégias que leve ao tratamento e/ou superação das causas específicas subjacentes às necessidades (cf. Correia, 2008).

É essencial que as crianças com dificuldades de leitura e escrita sejam identificadas o mais precocemente possível e com precisão, para que recebam intervenções apropriadas e possam eliminar ou minimizar os problemas atrás referidos. Quanto mais cedo se fizer o diagnóstico, mais rápido os responsáveis da criança (pais, educadores, professores, terapeutas) poderão pedir ajuda e mais provavelmente conseguirão evitar os problemas decorrentes, que atingem a autoestima destas crianças, “As dificuldades de leitura diagnosticadas após o 3º ano de escolaridade são muito mais difíceis de remediar. A identificação precoce é importante porque o funcionamento cerebral é muito mais plástico em crianças mais jovens, sendo potencialmente mais maleável na reorientação dos circuitos neurais.” (Shaywitz, 2008: 43).

Shaywitz entende, assim, que os três passos do processo de diagnóstico/avaliação para alunos que apresentam DEA/Dislexia devem ser os seguintes:

- ✓ Estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e a educação do indivíduo;
- ✓ Recolher provas que apoiem o carácter inesperado; a capacidade de aprendizagem superior pode ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional ou profissional;
- ✓ Demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilhas (Shaywitz, 2008:148-149).

A dislexia não é um atraso temporário no desenvolvimento (cf. Bruck, 1992; Francis et al, 1996; Shaywitz, 2003). É antes um estado persistente que não vai

desaparecer com a maturação do cérebro. Desta forma, é fundamental que as crianças com evidências de possível dislexia façam o diagnóstico e comecem o tratamento o mais cedo possível. Embora os resultados de uma intervenção posterior possam ser significativos, os resultados de uma intervenção atempada, ou seja, precoce são mais rápidos e bem-sucedidos.

O diagnóstico precoce deve ser realizado na idade pré - escolar (4, 5 anos), porque se for mais tarde a criança já terá problemas de ordem emocional e afetiva, que irão dificultar a sua recuperação. Este deve ser feito por profissionais, tais como: psicólogos, técnicos especializados, terapeutas, profissionais de saúde nesta área, entre outros. Mas, o que na realidade se passa é que, muitas das vezes, são os professores e educadores que se apercebem deste tipo de problemas.

De acordo com Fonseca (Fonseca,1999, p. 529) "...aos quatro anos, todas as crianças escolarmente integradas deveriam ser rapidamente identificadas, nascendo daí a necessidade de outros diagnósticos mais diferenciados, de outros modelos de encaminhamento e de outros apoios adicionais".

Segundo a opinião do mesmo autor, a identificação precoce deveria ser feita ao nível da linguagem, da psicomotricidade, da perceção auditiva e visual e do comportamento emocional. Para que se possa diagnosticar um caso de dislexia, não é preciso que estes indicadores estejam todos presentes ao mesmo tempo e antes de relacioná-los com a dislexia, deve-se tentar explicar e compreender a razão destes comportamentos. Mas, por outro lado, devemos estar alerta quando estes sinais acontecem de forma repetida e com frequência maior do que a média ou quando ultrapassam a idade admissível e esperada.

Do ponto de vista de Fonseca, (Fonseca, 1999:530) o recurso ao diagnóstico deveria ser utilizado para confirmar ou não confirmar a existência das Dificuldades de Aprendizagem. Neste âmbito, o diagnóstico dinâmico deveria surgir como dispositivo clarificador da natureza do problema, tendo em atenção a interação dos fatores biossociais (orgânicos e envolvimento). O diagnóstico deveria, em sequência, fornecer a informação suficiente acerca da condição da criança, a fim de permitir a discussão do caso e a decisão apropriada e adequada a um programa de intervenção.

Depreendemos das palavras de Fonseca que nesta avaliação também se deve ter em conta os fatores ambientais e o contexto familiar. Também eles devem ser objeto de análise e devem ser componentes do processo de intervenção. Shaywitz também atribui uma importância crucial à história de vida da criança no processo de diagnóstico, referindo que "...tal como acontece com outras condições clínicas, a história é o

componente mais crítico e é o mais respeitado. Os médicos mais avisados sabem que os testes são apenas aproximações à realidade que é a experiência da vida real de cada indivíduo”.(Shaywitz, 2008: 148).

Torres e Fernández igualmente entendem que a avaliação deve começar pela recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social. (Torres e Fernández, 2001:31). Os papéis da família e da escola são cruciais tanto na identificação precoce das dificuldades da criança, quanto no tratamento, na intervenção. A orientação aos pais e professores é parte imprescindível do programa de intervenção. Um conhecimento mais aprofundado sobre as necessidades da criança/adolescente resulta em programas de ensino mais condizentes com suas peculiaridades.

A Escola e os profissionais envolvidos no caso e a família devem estar integrados e em sintonia para favorecer o processo de aprendizagem da criança e minimizar os seus deficits.

2.9. Metodologias de Ensino da Leitura

A questão sobre o tipo de método a utilizar na aprendizagem da leitura tem sido um tema controverso, pois existem várias tomadas de posição sobre o assunto. Há os que propõem os métodos globais ou analíticos que se referem ao ensino da leitura através da construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita e outros que defendem o método fónico ou o sintético que se referem ao ensino da leitura através da correlação imediata dos sons das letras que os representam, como os mais corretos para ensinar e desenvolver a leitura. Porém, seja qual for o método utilizado para a aprendizagem da leitura, pode minimizar e/ou exacerbar as dificuldades. A aprendizagem da leitura e escrita está condicionada por diversos fatores que podem contribuir para um bom ou mau desempenho da aprendizagem leitora e para o desenvolvimento eficaz da linguagem escrita. Aprender a ler requer capacidades, motivação, empenho e consciencialização do que se está a aprender e, em todo este processo a leitura deve por sua vez, tentar ultrapassar a simples representação gráfica e descodificação de símbolos, pois não nos podemos esquecer que é antes de tudo uma compreensão e entendimento da expressão escrita.

O professor que trabalha com o ensino destas áreas deve reconhecer a estrutura e a organização do sistema gráfico para criar estratégias de ensino, usar métodos de ensino pensando nos alunos e nas suas necessidades, de forma a orientá-los e auxiliá-los na superação de eventuais dúvidas de leitura e escrita. Os modelos de leitura são

elementos que constituem a compreensão dos processos cognitivos implicados na aquisição da literacia e, nesta base, quando a criança apresenta dificuldades em ler, o que interessa é saber como combinar os melhores aspetos de cada abordagem para tirar o melhor proveito em favor da criança.

As mentalidades e as atitudes face a estes alunos têm que mudar. A escola, o professor, os pais e todos os intervenientes e responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem têm que se esforçar para encontrar qual o método mais adequado a cada criança para aprender a ler e não olhar para elas como uma só. Por outro lado, não nos podemos esquecer que para além do método utilizado, o bom acompanhamento de uma criança disléxica deve sempre incluir um trabalho conjunto com todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, principalmente os pais e os professores.

Nesta sequência, não podemos deixar de referir alguns programas de intervenção considerados cruciais para ajudar as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem: disléxicas, alguns já referidos, e defendidos por vários investigadores, como são o caso de Torres e Fernandez (2001), Samuel Orton (1925), Ferreira (2006), P. Teles (2005), Shaywitz (2008).

2.9.1.O Método Multissensorial

Segundo Torres e Fernández (cf. Torres e Fernández, 2001), o modelo Multissensorial visa trabalhar, através de um programa de leitura, a relação entre a fala e os símbolos visuais e, ainda, a inter-relação entre as modalidades visuais, auditivas e cinestésicas.

O método Multissensorial é um método de alfabetização especialmente indicado para os indivíduos disléxicos, sobretudo para crianças mais velhas, que já possuem histórico de fracasso escolar.

O método multissensorial procura combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao agregar as modalidades, auditiva, visual, cinestésica e tátil ajuda a leitura e a escrita (áreas académicas) ao estabelecer a ligação entre aspetos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra – áreas básicas desenvolvimentais).

Maria Montessori foi uma das pioneiras do método multissensorial e defendia a participação ativa da criança durante a aprendizagem e o movimento era visto como um dos aspetos mais importantes da alfabetização, assim, como para Torres e Fernandez

(cf. Montessori, 2001) que defende que a realização de atividades psicomotoras prepara a criança para a leitura e a escrita “ O sujeito tome consciência do esquema corporal, e, a partir deste, do espaço, da afirmação da lateralidade, da dissociação de movimentos, que exercite a memória e a atenção e relaxe”. Samuel Orton também defendeu e deu continuidade ao desenvolvimento de técnicas do método multissensorial, mantendo a associação tríplice visual, auditiva e cinestésica, mas (cf. Orton, 1925) propôs uma variação do método, em que inicialmente deviam ser ensinadas as correspondências entre as letras e seus sons, aumentando as unidades progressivamente para palavras e, somente depois, para frases.

A principal técnica do método multissensorial é o soletrar oral simultâneo, em que a criança inicialmente vê a palavra escrita, repete a pronúncia da palavra fornecida pelo adulto, e escreve a palavra dizendo o nome de cada letra. Ao final, a criança lê novamente a palavra que escreveu. A vantagem desta técnica é o fortalecimento da conexão entre a leitura e a escrita. O método trabalha a base auditiva, visual e articulatória.

2.9.2.O Método Fônico

Segundo Ferreira (cf. Ferreira, 2006), o método fônico caracteriza-se pelo ensino dos sons das letras e da sua configuração visual e sonora quando se agrupam para formar palavras, ou seja, tem como ponto de partida os sons das letras (fonemas) ou os sons das sílabas (unidades fonéticas).

Apoia-se inicialmente em atividades de discriminação visual e auditiva e na repetição de sons para que a criança tome consciência do fonema, logo do consolidar das correspondências grafema-fonema e suas possíveis combinações. No entanto, muitos professores usam o método global para a iniciação à leitura, o qual pressupõe um processamento logográfico das palavras e privilegia o significado, aposta no interesse e na motivação das crianças para a leitura e, outros recorrem a métodos mistos, que se caracterizam pelo combinar da memorização oral de extratos de pequenos textos com o treino dos processos de decodificação das palavras escritas.

Efetivamente, as expressões método global e fônico são geralmente referidas em oposição, mas o método fônico combina, ou deve combinar, os dois tipos de atividade porque enquanto o global permite à criança tomar consciência dos fonemas e relacionar estes com os grafemas, o método fônico ajuda-a a utilizar este conhecimento e a sua crescente habilidade de fusão fonológica na decodificação da palavra escrita.

Na aplicação do método fónico, o profissional e/ou professor deve ter em conta o perfil específico das áreas fortes e necessidades de cada aluno e tentar maximizar, procurando encontrar alternativas que permitam minimizar os défices. Estes défices apresentados pelos disléxicos situam-se no processamento visual e/ou auditivo, na coordenação motora fina, na memória visual ou auditiva, na linguagem oral e escrita. Neste sentido, é importante que o professor ensine o aluno de uma forma individualizada, organizada e sequenciada, começando pela apresentação de ideias simples e posteriormente para situações mais complexas. Segundo Capovilla, o método fónico evoca a fala, a mesma fala com a qual a criança pensa e se comunica, por isso é um método muito natural.

2.9.3.O Método Distema

O Método Distema, criado por Paula Teles (cf. Teles, 2005) consiste num método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomínico, Estruturado e Cumulativo que tem como objetivo treinar e automatizar as fusões silábicas sequenciais a fim de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva. Com este método, simultaneamente a criança ativa todos os sentidos – ouve, vê e faz o gesto identificador de cada fonema, porque o problema da dislexia é um défice fonológico.

Este método dispõe de um variado conjunto de materiais, entre os quais Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário, Abecedário e Silabário, Livros de Leitura e ortografia e o Vocabulário Cacográfico. Materiais diversos e que trabalham a consciência fonémica, a leitura, a ortografia, a escrita e a automatização de todas estas áreas de aprendizagem. Segundo a sua criadora, Paula Teles, com este método a criança ativa todos os sentidos. Este método também é preconizado por Shaywitz.

2.9.4.O Método Davis

O Método Davis é um método internacional, desenvolvido por Ronald D. Davis (portador de dislexia) que visa dar ao indivíduo disléxico a capacidade de pensar com símbolos e palavras, para que eles possam aprender a ler com plena compreensão. Utilizando plasticinas, os disléxicos trabalham o alfabeto, números e sinais de pontuação, para assim se ter a certeza que eles têm uma perceção e compreensão exata desses

símbolos, isto é, um processo multissensorial, que lhes permite exercer a sua criatividade.

O método Davis consiste em ensinar o disléxico a encontrar o seu ponto ótimo e, assim, ficar orientado utilizando, preferencialmente, estratégias visuais para a resolução de problemas. Davis (cf. Davis, 2004) descreve que cada vez que o disléxico encontra uma palavra e não consegue formar uma imagem mental, o seu nível de concentração chega a uma condição de desorientação (um estado da mente no qual as percepções mentais não correspondem aos factos, fazendo com que as palavras se distorçam). Ronald Davis defende que a dislexia não é o resultado de uma lesão ou disfunção neurológica, ou de uma má formação do cérebro, mas sim o produto do pensamento ao reagir à sensação de confusão e de desorientação, características próprias de um disléxico.

Este programa ensina os disléxicos a reconhecer e controlar o estado mental que leva à percepção distorcida e confusa das letras, palavras e números. Desta forma, aprendem a orientar-se, ou seja, o disléxico fica apto a construir as habilidades conceptuais que lhe permite ultrapassar os problemas decorrentes da dislexia. Os exercícios a aplicar a uma criança disléxica são dirigidos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades que estarão diminuídas. Os exercícios propostos ajudam, portanto, a estimular e a desenvolver a maturidade e devem ser aplicados durante o tempo que for necessário para ultrapassar as dificuldades. É importante sublinhar que as técnicas de intervenção variam de acordo com os modelos de referência e que, apesar da eficácia reeducativa estar demonstrada, nem todos são válidos para qualquer disléxico.

Sintetizando, a criança com dislexia é capaz de realizar aprendizagens com sucesso, mas para que tal suceda, o professor em articulação com a equipa interdisciplinar, deve construir um PEI baseado nas características e necessidades dessa criança. Desse programa deverão constar o método, as estratégias e materiais específicos para que o educando possa adquirir um determinado número de competências nas diversas áreas académicas, leitura e escrita.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Capítulo 3 - A Escola

3.1. Insucesso versus Dificuldades de Aprendizagem

Entendemos insucesso escolar como a grande dificuldade que pode experimentar uma criança com um nível de inteligência normal ou superior para acompanhar o programa curricular estipulado à sua idade.

Preocupa-nos as possíveis consequências do insucesso escolar no desenvolvimento biopsicoafetivo dos alunos. É primordial conhecer as causas endógenas e exógenas ao aluno que são geradoras de dificuldades de aprendizagem e que conduzem ao insucesso escolar.

As mudanças e as transformações a desenvolver na instituição escolar ainda não são suficientemente sentidas, ao ponto de garantir às crianças com DEA/Dislexia todas as condições necessárias para o sucesso. Receber alunos com dislexia nas nossas salas de aula, sem que se queira modificar em nada o que fazíamos até então, significa contribuir para o seu insucesso escolar, com a agravante de um quadro futuro, de insatisfações e ansiedades que, por certo, começará a existir, na medida em que a sua aprendizagem se irá mostrar visivelmente desfasada em relação aos demais alunos da sua faixa etária e/ou sala de aula.

Assim, a escola atual está colocada perante o desafio de ser capaz de evoluir e adaptar-se às novas necessidades. As grandes linhas de evolução da escola têm de seguir as grandes linhas de evolução da sociedade, da globalização.

O drama do insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi, então, que se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. Os altos níveis de alfabetismo não contavam, porque quem não estudava, se sucesso não fazia, insucesso é que não tinha de certeza.

Durante muito tempo elencou-se as causas do insucesso só nos alunos, resultante da diferença dos dotes de inteligência de cada um, da origem que, quanto mais desfavorecida social, económica e culturalmente, mais promissora de insucesso; acrescentando a isto a massificação do ensino. Numa população heterogénea e em número excedente em qualquer nível de ensino, começa a haver a seleção escolar: o que é sucesso para alguns é insucesso para outros.

A heterogeneidade de alunos, a falta de adequação de currículos, a falta de recursos humanos e materiais para apoiar uma “máquina” que emperra facilmente, a

difficuldade de pôr em prática novas práticas de ensino/aprendizagem podem conduzir a escola ao caos.

Os professores, elementos fulcrais para o sucesso, debatem-se com todas estas dificuldades agravadas, ainda, pelo facto que têm, muitas vezes, de “apresentar serviço” porque é preciso ministrar um programa, com uma formação feita há muito, com algumas, mas não muitas possibilidades de reciclagem, com sobrecarga de trabalho, de burocracia e, mais recentemente, com o estigma de uma avaliação. Os professores debatem-se constantemente entre o que têm de fazer e o que poderiam mudar para melhor. Mas, apesar das dificuldades sentidas, é dos professores que surgem ideias, sugestões, projetos de inovação e de mudança.

Mas, é ainda insuficiente o esforço, pois os recursos continuam deficientes e precários.

Como fenómeno generalizado e complexo, o insucesso escolar exige medidas que ultrapassem as atitudes empíricas e sentimentalistas, os projetos megalómanos e/ou a fobia da estatística.

No contexto da educação, o termo “insucesso” parece ter tomado o lugar do termo “crise”, que se utiliza a propósito de outros aspetos da sociedade e que hoje está tão banalizado: crise económica, crise política, crise religiosa, crise da educação.

A incapacidade de apontar rigorosamente as causas e de, em consequência, definir a situação crítica, é um dos traços principais que configuram a “crise”. Para superar uma crise, é preciso conhecê-la por dentro, dominar-lhe as causas e projetar-se para fora dela. É a própria crise que nos revela os pontos de rutura e que origina desenvolvimento e superação, abrindo espaço a soluções novas e diferentes.

Com o “insucesso escolar”, passa-se o mesmo que com qualquer “crise”. A começar pela própria definição de “insucesso escolar”, que surge sob formas múltiplas, com causas diversificadas e com efeitos diferentes.

Etimologicamente, a palavra insucesso vem do latim *insucessu* (m), o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”.

O vocábulo insucesso é habitualmente referenciado por analogia ao termo sucesso, que advém do latim *sucessu* (m), o qual assume, entre outros, os seguintes significados “o bom êxito, resultado, triunfo”.

É de referir a análise semântica efetuada por Benavente (cf. Benavente, 1990) que, a partir de diversos estudos, reuniu para esta designação vários termos, nomeadamente: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse,

desmotivação, alienação e fracasso. Além destes termos, acrescentou, também, as expressões: mau aproveitamento, mau rendimento e mau rendimento escolar.

Também e ainda sobre “insucesso escolar”, não podemos deixar de referir José Maria Puig (cf. Puig, 2004) quando este salienta que o termo insucesso escolar parece aludir a um deficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar.

Benavente acrescenta, ainda, que na definição de insucesso escolar, “ o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc.)”.

Insucesso escolar pode então significar uma multiplicidade de entendimentos: a inadequação de educação formal à contemporaneidade, a incapacidade do sistema educativo para responder às necessidades de formação dos alunos, a inadequação dos currículos, a incapacidade dos professores ou de recursos para proporcionar a aprendizagem dos alunos ou, entre outros significados, mais a incapacidade dos alunos para atingirem os resultados que o sistema de ensino pretende que eles alcancem.

Dado que a razão de ser da escola são os alunos, e se, com ou sem fundamento, eles são assinalados com o sinal do “insucesso”, é por eles que temos que começar a conhecer a realidade que o tema “insucesso” traduz. No fundo, todos os sinais e sentidos do insucesso recaem sobre os alunos, a tal ponto que os diferentes significados se configuram não como fenómenos particulares de insucesso, mas como causas cumulativas do insucesso dos alunos. Seria um grande sucesso na luta contra o insucesso, se nós, adultos e educadores, nos convencêssemos de que os alunos são as vítimas e não os atores/autores do insucesso, e que, enquanto essa situação durar, os grandes fracassos somos nós: quer porque fracassamos, quer porque fazemos pagar aos alunos a fatura do nosso fracasso.

Sucesso e insucesso escolares são conceitos fluidos, com muitas imprecisões.

Um provérbio africano antigo diz: “É a aldeia toda que educa a criança”, e, para alguns autores, as razões do insucesso escolar não estará só na escola, na família, no aluno, mas sim na falta de interação entre todos os elementos que interagem e coabitam com o aluno, nomeadamente quando este é portador de dificuldades e/ou deficiência. Entre estes elementos, é fundamental a articulação entre a escola e a família, mas não só.

Pela influência das teorias ecologistas da educação de Bronfenbrenner, bem como da influência dos resultados positivos das investigações na área das relações escola – família, as reformas educativas em muitos países, inclusive em Portugal, revelam a

preocupação de aprofundar a problemática do relacionamento escola/família para, em conjunto, estudarem e analisarem quais as causas do insucesso, quem ou o quê que contribui para o insucesso escolar, pois só assim é que podemos ajudar os alunos a superar as suas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente alunos com NEE- DEA.

Todos os atores neste processo de interação têm de mudar. Desde mudanças pedagógicas viradas para a exploração de princípios, às mudanças nos currículos, ao papel do professor, ao papel do aluno, da família, todos têm que fazer uma viragem nas relações quer no interior da escola quer no seu exterior.

3.2. Funções da Escola

A escola desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve ser o lugar onde os alunos (com e sem NEE) se sintam felizes, isto é, o lugar onde realizam atividades aprazíveis, em vez de ser um lugar de insucesso, angústia e segregador.

Na verdade, muitos alunos parecem estar pouco motivados para o estudo, pois a escola transformou as atividades numa aprendizagem de conteúdos científico-culturais, que praticamente nada têm a ver com as suas vidas diárias. Sabendo que o homem é curioso por natureza, verificamos, no entanto, que o educando não se sente estimulado para pesquisar o que desconhece e isto acentua-se ainda mais quando o aluno é portador de NEE que com as dificuldades inerentes à sua problemática necessita de muito apoio e motivação para avançar.

O diálogo, a atenção sistemática ao equilíbrio afetivo dos educandos, a orientação necessária ao seu projeto de vida, o acompanhamento pessoal do processo educativo de cada aluno são fatores educativos primordiais e, muitas vezes, esquecidos sobretudo quando se trata de alunos portadores de DEA/Dislexia.

Estas situações são uma realidade nas escolas, conduzindo ao insucesso, o que origina, por sua vez, mais problemas de relacionamento com a própria família.

Como afirma o Professor Evaristo Fernandes, “a escola tem como função específica abrir ao mundo a pessoa de uma maneira coerente com os valores, tanto das pessoas como do mundo, pois a escola, como o homem, deve servir, primeiramente a verdade, mas depois servir-se da verdade” (Fernandes, 1983:77)

Com efeito, a escola deve “... promover os valores, deve conduzir os educandos no pleno desenvolvimento da sua personalidade e levá-los, progressivamente, a colocarem-se em condições de assumirem as responsabilidades da sua existência, deve prepará-los

para que se integrem na comunidade a que pertencem e dispô-los a serem acessíveis aos outros para o diálogo e o amor, e orientá-los no serviço de bem comum” (cf. Fernandes, 1983).

Como instituição estatal, ela tem objetivos específicos e funções determinadas superiormente pela entidade instituidora, e que passam pela manutenção e evolução de uma dada estrutura social, sendo, para isso, determinantes os valores e as perspectivas dos que detêm o poder. De facto, a escola aparece como um poderoso instrumento de transmissão de valores básicos de suporte de uma sociedade (onde as crianças com NEE estão integrados), tanto ao nível de uma certa procura de standardização de comportamentos, como ao nível da procura de diversificação (cf. Pardal, 1993) e é em nome desta diversificação que a escola é um marco fundamental no âmbito das dificuldades de aprendizagem, interessando-nos aqui o que respeita às DEA: Dislexia. A escola é um fator de desenvolvimento forte e deve promover, cada vez mais, políticas de inclusão e de igualdade de oportunidades, de forma a preparar os alunos com NEE/DEA para atingirem os objetivos estipulados para eles.

À escola, compete tentar transformar as diferenças que cada um transporta quando lá chega, em possibilidades de futuro iguais. À escola, compete aprender a arte de realizar a criança, a arte de impedir que sofra e que caia num mutismo, alheamento e empobrecimento desnecessário.

Porém, nada disto será alcançado se não houver melhorias significativas no diálogo entre a escola, a família e a comunidade onde estes alunos estão integrados. Os alunos, os pais devem saber o que a escola pode oferecer ao seu educando e as limitações com que se debate; prever tempo, horários específicos de consulta, e encontros entre a escola, o pessoal especializado, o aluno com dislexia e a sua família para que todos possam adotar uma abordagem de colaboração e cooperação que torne mais fácil a busca de soluções e disponibilizar e promover uma formação frequente para todos os interessados (professores). Esta instituição deve, enfim, reunir todo um conjunto de condições com o objetivo comum de minorar os défices associados à perturbação em debate e de contribuir para uma promoção do sucesso das crianças disléxicas.

3.3. A Escola e as Crianças com NEE

A interação com crianças com Necessidades Educativas Especiais de caráter Permanente deve ser um facto natural, pressupondo que a escola permite a existência da diferença no seu meio, como está consagrado na “Declaração de Salamanca”

(UNESCO), desde 1994, a qual adotou o conceito de NEE e redefiniu-o de forma a abranger todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares.

Atualmente, a escola ainda se sente “ameaçada” quando é levada a integrar crianças diferentes. Encontra-se ainda numa situação de alguma confusão, face à proposta que lhe é feita de viver e (re) conhecer a diferença. No fundo, a escola vive sentimentos de ambivalência, receando todos os elementos que lhe possam “causar distúrbios”. Por este motivo, a aceitação de crianças diferentes ou portadoras de deficiência é, em muitos casos, condicional, isto é, há deficiências que aceitam e outras que não aceitam.

O sistema educativo, e em particular os professores, têm receio de se sentirem inseguros. A mudança cria medos e superstições e estes dificultam uma inclusão efetiva.

É necessário que a escola encare a criança com NEE como elemento que pode ser estável dentro do sistema de ensino. A aceitação da diferença leva a uma maior abertura, logo ao desenvolvimento de valores como o respeito pelo outro e pela diversidade. Assim, é premente a mudança de mentalidades, e centrarmos a atenção, não só nas aptidões, lesões e síndromes, mas também com os cenários onde ocorre o processo educativo. Desta forma a criança com NEE deixa de ser o ponto fulcral da atenção, deslocando-se o interesse dos vários intervenientes no processo, para o funcionamento global do grupo onde a criança se move, passando o “problema” a ser compreendido como um aspeto, entre outros, desse funcionamento, mas regulamentado por outras decretos que salvaguardam estas crianças, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008, de sete de janeiro que revogou o anterior Decreto-Lei nº 319/9 de 23 de agosto, que foi um marco importante ao legislar e determinar a crescente responsabilização da escola pelas crianças com NEE.

Todas as crianças têm direitos, entre eles, direito à educação como está proclamado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas a 20 de novembro de 1959 e, entre os vários direitos aí consagrados, salientamos o Direito à Educação e cuidados especiais para a criança física e mentalmente diminuída – Princípio 5º “À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar”.

Cabe, então, à escola referenciar e avaliar o grau de deficiência/dificuldade que o aluno manifesta e posteriormente proceder aos procedimentos necessários para ajudar o aluno a colmatar as suas DA, mas sempre em articulação, coordenação e diálogo com os

país, pois sem a sua anuência, nenhuma medida do regime educativo especial poderá ser desenvolvida.

Na educação de qualquer criança são vários os intervenientes com diferentes responsabilidades. Da cooperação e comunicação entre eles depende grande parte do sucesso do processo educativo.

Muitas vezes e de forma errónea, pensa-se que um aluno com NEE é um aluno que tem que frequentar obrigatoriamente um Currículo mais redutor ou diferenciado, nomeadamente um Currículo Específico Individual (artigo 21º) e/ou Adequações Individuais (artigo 18º). São ideias, talvez, pré-concebidas e erradas, pois estas são as últimas medidas a tomar para um aluno. O Decreto-Lei nº 3/2008, assim como já o anterior Decreto-Lei, encerra em si uma série de medidas e procedimentos que permitem adequar o currículo às dificuldades do aluno, sem recorrer a medidas extremas e possibilitando-lhe o sucesso educativo em termos globais.

Todavia, há diferenças entre os dois decretos. Se nos situarmos no período em que vigorava em Portugal o anterior Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, as dificuldades de aprendizagem (DA), num sentido lato, eram consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassavam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporal ou permanente que se aproximava, ou mesmo querera dizer, risco educacional ou NEE. Esta parecia ser a interpretação dada ao conceito por um grande número de profissionais de educação que, por paralelismo semântico (dificuldade versus problema) ou por desconhecimento, o aceitavam num sentido mais amplo. Neste sentido, o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, acentuava esta perspetiva ao referir no seu preâmbulo que “a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração” leva a salientar “a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.”

Aqui o termo dificuldades de aprendizagem, embora não tenha sido definido no referido Decreto-Lei, parecia subentender NEE ou problemas de aprendizagem.

Atualmente, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, circunscreve a população - alvo do grupo de Educação Especial, aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, ou seja, os alunos com DA como o anterior Decreto-Lei deixava subentender já não entram, pois estas parecem não ser consideradas como

permanentes. Na sua leitura verificamos que ele não considera um conjunto de condições que caracterizam e designam uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE e DEA.

Este obriga, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a chamada CIF, para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do PEI das crianças com possíveis NEE o que, na nossa opinião, gera alguns pontos contraditórios, tais como: o facto de esta usar uma classificação para adultos, uma vez que de crianças e jovens se trata e também o facto de ser planeada para a utilização no domínio da Saúde, Segurança Social, e não propriamente para a área da Educação.

Se lermos com atenção o presente Decreto-Lei e, conforme nos é esclarecido no site do Ministério da Educação relativamente às FAQ's sobre o Decreto-Lei nº3/2008, podemos constatar que os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros fatores, nomeadamente de natureza sociocultural. Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

Isto é, não restam dúvidas que os alunos com dislexia se encontram abrangidos neste decreto, contemplados, assim, com um ensino individualizado e especializado. Mas, o que acontece na realidade, em muitas das nossas escolas, não é bem isto, pois estas deparam-se com o facto de, se por um lado têm que encaminhar estas crianças para a educação especial, por outro lado têm que respeitar o facto de não poderem ultrapassar os 2% (limite estipulado pelo Ministério da Educação) de crianças com NEE na educação especial. Isto significa que acabam por dar prioridade às crianças com NEE mais graves, nomeadamente o caso da multideficiência e a surdo cegueira congénita, entre outras, e os alunos com dislexia não têm acesso a um apoio especializado e adequado às suas reais dificuldades, porque não são considerados crianças portadoras de deficiência permanente. Mais uma vez, a maioria das crianças disléxicas continua sem ser diagnosticada e/ou sem beneficiar de uma intervenção especializada de modo a potenciar as suas capacidades e de aprenderem de forma natural. É de salientar também, que o Decreto-lei 3/2008, aplica-se às crianças com necessidades educativas especiais, mas não faz qualquer referência em relação à metodologia reeducativa a adotar com crianças disléxicas.

Esta interpretação ou exclusão desta problemática do seio das NEE ou, até, quanto à sua inexistência no espectro dos problemas de aprendizagem, prende-se já com o preceituado no Artigo 10º, ponto 2 do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que nem sequer a refere e que deixou sem apoio um grupo significativo de alunos cujas “desordens neurológicas” que apresentam interferem com a receção, integração ou expressão de informação. Limitações estas que provocam dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, escrita, ou de cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais (Fonseca, 1999,2001) que ao não serem abrangidos pelos serviços de apoio especializados de educação especial, podem sentir insucesso escolar e até social, e mais tarde o abandono escolar.

Contudo, não será correto dizer que todos estes alunos ficam abandonados, sem apoio. Não, têm apoio, mas talvez não da forma mais ajustada ao caso específico em análise de modo a que cubram as necessidades educativas da criança pois, muitas vezes, o apoio de que beneficiam é dado por um professor do ensino regular que não tem os conhecimentos necessários e específicos para ajudar o aluno a colmatar as suas dificuldades. A legislação do Ministério da Educação na qual se enquadrava o apoio atrás referido e que (re) orienta o processo educativo dos alunos que não são elegíveis no Decreto-Lei nº3/2008, era o do Despacho Normativo n.º 50/2005, que atualmente se encontra revogado. O Despacho normativo citado tinha como objetivo contribuir para a otimização das situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.

Porém, não nos podemos esquecer que nesta tentativa de ajudar o aluno existem vários intervenientes, os quais devem colaborar uns com os outros, para tentarem inverter a situação para que todos os alunos beneficiem do apoio que necessitam.

Uma boa colaboração entre pais, escola e educadores é particularmente importante para as crianças que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem, pois só com trabalho conjunto e concertado é que se poderá ajudar estes alunos que existem nas escolas, mas parece que não existem!

Neste panorama, uma figura se impõe: o professor. Cabe ao professor a responsabilidade de estar atento, a qualquer fator que, de alguma forma, impede a criança de evoluir satisfatoriamente, em termos pedagógicos e tomar as medidas necessárias para referenciar o aluno para um possível despiste/diagnóstico.

Presentemente e segundo o novo Decreto-Lei que regulamenta a Educação Especial, quando um aluno é referenciado, devidamente fundamentado por um professor, é organizada uma equipa de especialistas, nomeadamente psicólogos, terapeutas, diretor

de turma, professor titular, professor de educação especial, entre outros, que analisarão os vários documentos referentes ao aluno e, posteriormente será feita uma avaliação ao nível da participação e atividade, a fim de se analisar a necessidade ou não da aplicação de alguma medida do regime educativo especial.

Nesta perspetiva, os professores e demais agentes educativos que, eventualmente possam participar da avaliação, deviam observar os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para poderem perceber que tipo de dificuldades e de subgrupos existem realmente e como atendê-los, eficazmente, mesmo os que apresentam dificuldades de aprendizagem consideradas não permanentes pelo novo Decreto – Lei que vigora.

Fazê-lo é reconhecer que os alunos com DEA, sejam quais forem as suas características, devem ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes. Estas programações, de cariz individualizado, exigem na maioria dos casos a intervenção dos serviços especializados (de educação especial), para que as necessidades dos alunos com DEA possam vir a ser colmatadas. E, se assim for, então é fácil compreender que as DEA terão que ser necessariamente, uma das categorias das NEE e contempladas no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Neste sentido e apesar do texto se reportar a 2002, Kauffman sintetiza bem aquilo pelo qual pretendemos lutar:

“Muitas das coisas ditas acerca de educação e de reforma ... não fazem sentido... Elas representam o oposto do pensamento crítico, não correspondendo ao que sabemos sobre como e debaixo de que condições os seres humanos adquirem competências específicas. No entanto, elas são repetidas com frequência, mesmo perfilhadas e promovidas negligentemente por académicos e políticos. Esta retórica despropositada produz um efeito negativo profundo na educação. Enjeita-a, desvirtua-a, desfigurando-a até à caricatura. Mutila as práticas educativas, minando os alicerces intelectuais da educação.” (Kauffman, 2002:5).

As palavras de Kauffman continuam atuais e a fazer-nos crer que é preciso pensar melhorar a educação, retirando-lhe a retórica que o pós-modernismo parece ter adotado, para que os alunos com DA/DEA possam experimentar o sabor do sucesso como todos os outros.

3.4. A Escola como contexto para o desenvolvimento da autoestima

“Numa civilização impressionante por sua riqueza, rápidas transformações, tensões e conflitos, o indicador necessita, mais do que nunca, de boa saúde mental para desempenhar o seu papel equilibrador e de agentes de adaptação (...). Se na profissão pedagógica, a inteligência é importante, não o é menos a higiene mental. O

exercício do ensino, tal como o estímulo do desenvolvimento, integração social e equilíbrio mental dos alunos exigem, no educador, uma personalidade bem integrada.” (Landsheere, 1977:34)

A escola é a instituição à qual a nossa sociedade atribui a tarefa de continuar a socialização, que se inicia no seio familiar, das gerações mais jovens.

Ana Benavente diz que “ atribui-se à escola um papel social fundamental e decisivo por que é a base da “sociedade” a primeira pedra de sistema de ensino.”

A escola terá, assim, a tarefa de contemplar a socialização das gerações jovens, ou seja, ajudá-las a harmonizar aquilo que cada um é individualmente com o que hão-de ser socialmente.

A autoestima pode definir-se como o que cada pessoa sente e opina de si mesma, como a medida em que lhe agrada a sua própria forma de ser. O conceito que a criança tem de si própria influenciará em todas as fases da sua vida, marcará a sua personalidade e determinará a forma como empregará as suas aptidões e potencialidades. De facto, a autoestima é o fator que decide o êxito ou fracasso de cada criança como ser humano.

Para que a autoestima de uma criança se desenvolva positivamente, as relações que estabelece com os seus pais devem proporcionar-lhe um meio psicológico em que se sinta segura e valorizada. É importante, pois, que não lhe inculquem sentimentos negativos acerca de si própria.

Estamos de acordo com José António Alcântara quando afirma que a autoestima condiciona a aprendizagem até aos limites insuspeitos.

Os insucessos escolares, as más notas, os comentários dos pais, dos professores e dos colegas revelam e agravam um autoconceito já por si nocivo que esmaga como uma pesada laje.

A autoestima para qualquer indivíduo é uma mais-valia para o sucesso e ainda mais para uma criança ou jovem portador de NEE, pois este já transporta, com ele, um handicap que lhe é penoso quer a nível pessoal como social. Neste sentido, é fundamental desenvolver a autoestima destes alunos porque apenas se compromete aquele que tem confiança em si, aquele que acredita nas suas aptidões e encontra em si os recursos necessários para superar as dificuldades.

O sucesso na vida adulta depende mais do desenvolvimento psicológico dos indivíduos do que dos seus resultados académicos ou de quaisquer outras variáveis. A autoestima constitui o núcleo da personalidade, diz Carl Rogers.

Nesta base repousa a estrutura pessoal. A pessoa é um ser em busca da sua identidade. Educar é suscitar a autoestima e orientar o ensino no sentido do autoconceito, além do desenvolvimento intelectual.

Todos sabemos que a escola visa, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”, mas para que os indivíduos, alunos com NEE/DEA possam participar ativamente neste processo, é necessário que a escola crie condições para que todos consigam atingir os objetivos que a sociedade impõe designadamente programas curriculares, estratégias, métodos diferenciados que promovam a autoestima destes alunos, de forma a poderem participar ativamente no seu desenvolvimento social e dos outros.

É importante a autoestima nas várias atividades quotidianas, mas na escola torna-se preponderante. Se as capacidades são importantes no aspeto académico, os sentimentos, as atitudes, as crenças que se relacionam com a autoestima vão ter uma grande influência como o jovem trata as suas dificuldades e, sobretudo, as suas possibilidades. Interessa que o aluno se sinta consciente do seu papel na aprendizagem e se sinta responsável pelos seus progressos, que justifique o êxito com as suas capacidades e que se dê conta que, se quer progredir tem que se implicar em todo o processo.

3.5. A Escola e as Práticas Educativas

Independentemente das características das crianças, o primeiro objetivo da educação é de permitir que as crianças adquiram um desenvolvimento global visando a sua autonomia como indivíduo. Pode-se dizer que, se os objetivos escolares a atingir, em última análise são a autonomia e a independência através do desenvolvimento da criança, teremos condições teóricas e psicológicas para a integração do aluno diferente no sistema escolar.

Porém, para que isto aconteça, a escola tem que assumir uma atitude positiva face à necessidade de mudanças quer a nível das atitudes e das práticas pedagógicas. E esta atitude positiva tem que passar por todos os intervenientes no processo educativo: órgão de gestão, professores, pais, assistentes operacionais e comunidade em geral.

A adesão à filosofia de inclusão implica que no ensino se tenha optado claramente por uma prática pedagógica que tome em consideração alguns enunciados

indispensáveis: a igualdade de oportunidades; o direito à diferença; a relatividade da deficiência; a capacidade de progresso de todo o ser humano deficiente ou não; a integração como forma “natural” de estar na vida, significando que todos os homens, na sua experiência, partilham sempre algumas similaridades; a natureza classificadora e separadora da sociedade, como causa principal de segregação; a integração como sinónimo de desenvolvimento cultural e sociopolítico.

Destes enunciados decorre com evidência que a inclusão escolar se entrosa com a inclusão social e que ela tem os seus métodos próprios de intervenção. Situa-se num processo educativo, procurando responder à necessidade específica do aluno colocada no tempo e recorrendo a vários modelos de intervenção. Não há alunos iguais, todos são diferentes e cada um, num momento próprio e específico da sua vida, necessita de apoios que lhes permitam ultrapassar dificuldades e lhes proporcionem a capacidade de progresso e, para isso, a escola tem que adotar uma diversidade de soluções organizativas, no que diz respeito à organização pedagógica.

Diversidade que pode ser desenvolvida pelas escolas através do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, já indicado no ponto anterior, que estabelece o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas permitindo, assim, que as mesmas se organizem de acordo com a sua realidade e respondam às necessidades da comunidade educativa (autonomia que, fazendo jus às palavras do novo Ministro da Educação, Professor Doutor Nuno Crato, poderá aumentar, beneficiando todos os seus beneficiários, entre eles, os alunos). O Decreto referido estabelece, assim, no artigo 4º, ponto 1, que a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de:

- a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;

f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;

g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

Este decreto veio permitir uma maior autonomia por parte das escolas no que concerne às práticas educativas e um maior envolvimento da comunidade educativa no percurso escolar dos seus educandos. Mas, para assegurar uma real inserção destas crianças no grupo, é condição essencial que esta se organize na sua estrutura e no seu funcionamento, tendo em conta as necessidades particulares de cada uma delas. O mais importante é atender às diferenças de aptidões entre os alunos, e por outro lado conduzi-los a determinados objetivos, visando a sua plena realização pessoal, profissional e social.

3.6. A Escola na era da sociedade da informação e comunicação

Embora a informática se tenha desenvolvido sobretudo – e de forma célere e quase universal – ao longo das últimas quatro décadas, não nos podemos abstrair do facto de, na realidade, as suas origens serem bastante mais remotas, pois desde sempre o homem sempre pôde socorrer-se da ajuda de artefactos e máquinas, na expectativa de que estes pudessem facilitar a realização de operações mais ou menos complexas.

Das muitas definições existentes apresentamos apenas uma, aquela que constitui, de forma clara e sucinta a melhor enunciação das suas potencialidades e utilização: “ciência do tratamento automático da informação”. O termo informação é reconhecido como dados que se capturam, se ordenam, se manipulam e dão, depois, lugar a novos dados de que se necessita. Estas operações são chamadas tratamento ou processamento, que devem ter um carácter automático, isto é, sem a intervenção humana, pois os computadores encarregam-se desse trabalho (Vaquero e Chamizo, 1987).

O aparecimento das tecnologias informáticas ou novas “literacy techniques”, como também lhes chamam, teve na sociedade repercussões inigualáveis no passado.

Naturalmente, sempre que algo de novo ocorre na sociedade, surge também um infindável número de questões que se levantam, indagando sobre os efeitos positivos ou negativos dessa inovação. O aparecimento do computador não constituiu exceção, pelo

que trouxe consigo algumas vozes mais críticas que justificaram o seu aparecimento com o objetivo de alertarem as pessoas sobre eventuais consequências pedagógicas nefastas deste instrumento.

Assim, verificou-se a necessidade de dar resposta cabal a todas estas dúvidas e inquietações que têm preocupado investigadores e pedagogos sobre se os computadores restringem a linguagem das crianças. A este nível, parece-nos digna de nota a resposta facultada por Daniel Chandler (1985), ao defender que os computadores podem estimular a linguagem escrita num contexto de atividades colaborativas.

Este pensamento vem reforçar e, em certa medida, tornar mais inequívocas as vantagens que advêm do uso desta tecnologia no ensino, de modo que, o uso do computador não só envolve um tipo diferente do uso da língua, mas também um modo diferente de pensar e poderá vir a transformar-se num poderoso agente de mudança e motivação.

O rápido desenvolvimento das tecnologias multimédia em geral e da Internet em particular, implica que os sistemas educativos se interroguem sobre o comportamento a ter e a desenvolver face a estas novidades, o que leva a que a questão do lugar e da função dos computadores nos estabelecimentos de ensino tenha de continuar a colocar-se.

3.7. As TIC em contexto educativo

No século XVIII teve início uma grande revolução, a revolução industrial, cujo objetivo geral era a transformação e controlo da energia para a aplicar adequadamente na fabricação. Hoje, em pleno século XXI, estamos em condições de falar de uma outra revolução, a revolução informática, cujo objeto é a informação, isto é, dados, conhecimentos e programas que se plasam na sociedade e no indivíduo em transformações notáveis.

Durante muito tempo, o computador foi considerado reservado aos alunos com dificuldades. Hoje, perdido esse estigma e perspectiva redutora, é considerado um utensílio ao serviço das aprendizagens de todos e encarado na perspectiva de uma ferramenta de trabalho que oferece novas possibilidades ao sistema educativo.

Com efeito, a introdução da informática no ensino permitiu que a escola pudesse efetivamente abrir-se ao exterior, forneceu aos professores a ferramenta necessária ao exercício da sua profissão e tornou mais apelativa a aprendizagem aos alunos porque, para Vaquero e Chamizo (Vaquero e Chamizo, 1987:34), o "uso generalizado dos

computadores no ensino e em casa elevará o nível intelectual e a capacidade de trabalho mental, acostumando-nos a pensar de uma forma mais intensa e precisa, maior concentração e muito menos esforço".

O mundo de hoje encontra-se em constante devir. Assim, é incontornável fugir ao progresso. As TIC, em particular as ligadas aos computadores e às comunicações, têm um papel cada vez mais decisivo em todos os domínios da atividade humana. Estas tecnologias alteraram profundamente não apenas os processos de produção de bens materiais, mas também os processos de difusão das ideias e, conseqüentemente, os modos de viver em sociedade, fazendo surgir novas metas e novas exigências para a educação.

Torna-se, assim, fundamental que a educação comece a preocupar-se em acompanhar essa evolução de forma a dar resposta às necessidades crescentes e ser capaz de enfrentar os novos desafios.

A capacidade de lidar com informação assume hoje, e mais do que nunca, uma maior importância em todas as esferas da sociedade. É, pois, importante desenvolver desde muito cedo nas crianças uma certa desenvoltura neste domínio, de modo a saberem onde procurar a informação pretendida, seleccioná-la, interpretá-la, orientar o seu processamento e avaliar os respetivos resultados.

É igualmente importante saber usar o computador como um instrumento de comunicação e aprendizagem (cf. Ponte, 1992). A introdução das TIC em educação não deve nunca ser associada à ideia de substituição dos recursos existentes - quadro, giz, professor – pelo computador, mas encarada como uma mudança do modo como se aprende, das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento (cf. Schwartz, 1989).

Teodoro e Freitas (Teodoro e Freitas, 1992:28), afirmam que as TIC permitem:

“Disponibilizar ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil realizar. Possibilitam ainda a professores e alunos a utilização de recursos poderosos, bem como a produção de materiais de qualidade superior aos convencionais”.

Segundo Ponte (cf. Ponte, 1992), o que está em causa não é uma simples atualização pedagógica da escola, mas a sua organização em função de novas

necessidades e de novos objetivos sociais. Daí, que introduzir os computadores no ensino não deva ser perspectivado à margem do processo educativo em geral.

Problemas como o domínio dos programas pelos professores, a reflexão sobre os objetivos educacionais visados, a forma de os concretizar, de avaliar os resultados e os processos de formação são, sem dúvida, fundamentais.

Para Papert (cf. Papert, 1988), a utilização educativa do computador deverá ser orientada para criar contextos que favoreçam o desenvolvimento de formas específicas do conhecimento. Este autor julga existir uma forte ligação entre os aspetos cognitivo e afetivo no desenvolvimento do conhecimento. Considera, também, que o contato com computadores pode ter efeitos profundos no pensamento das pessoas.

Neste domínio, parece-nos também muito pertinente a opinião de Ali & Ganuza (Ali&Ganuza,1997:207), quando afirmam:

“Comparou-se o advento da sociedade da informação com o que aconteceu com a invenção da imprensa. Estes novos métodos que nos permitem inter conectarmos e comunicarmos praticamente com qualquer ponto do globo de forma instantânea, exigem que o utilizador aprenda a manejar as novas ferramentas, podendo acontecer que a sociedade se divida entre aqueles que sabem manejá-las e os que não sabem, e estes serão considerados como analfabetos informáticos ocorrendo as diferenças entre as sociedades e dentro da mesma sociedade entre os indivíduos que a compõem”.

As TIC são a quarta revolução da comunicação humana, paralelamente à linguagem falada, à leitura e à escrita. Mas não é a simples exposição ao computador que irá permitir alguma alteração cognitiva ou funcional de qualquer handicap. É o professor, com a sua intervenção intencional, quem poderá desempenhar um papel crucial no desenvolvimento do aluno (cf. Shannon e Weaver, 1977, citado por Fonseca, 1988).

Ponte (Ponte,1992:5), afirma que “quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro com um analfabeto o está na sociedade de hoje”. O problema surge, sobretudo, quando o professorado não possui a preparação suficiente para utilizar os recursos que a Internet põe à disposição dos usuários.

Perante o exposto, podemos depreender que o uso e a prática do computador, na escola, se revelam como algo com bastantes potencialidades formativas e educativas, pelo que a escola, sendo parte integrante da sociedade, não deve, de modo algum, ficar

alheia a todo o progresso, a todas as mudanças. Deve, antes, possibilitar estes novos conhecimentos educacionais a toda a população escolar.

As TIC permitem promover a aprendizagem em cooperação. Projetos como a elaboração de uma história em conjunto ou a produção do jornal escolar são atividades que oferecem aos alunos a oportunidade de serem criativos e de trabalharem em grupo. Segundo Gonçalves (Gonçalves,1995:28):

“A importância da comunicação oral não deve ser subestimada. A estratégia mais plausível será a formação de pequenos grupos para o uso do computador na aprendizagem linguística. A percepção do que se vai passando gera a conversa, a discussão e a interacção entre os utilizadores e não meramente com o computador”.

Para que a integração do computador no ensino-aprendizagem tenha êxito, é necessário que este esteja inserido no projeto global da escola e que as atividades realizadas com o apoio deste meio informático sejam um complemento das atividades educativas gerais: estamos claramente em presença de um contexto em que importa estreitar a relação íntima que pode existir entre o passado e o presente.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Capítulo 4 - O Professor

4.1. O Professor na Escola

Todos temos diferenças que se manifestam na forma como comunicamos, aprendemos e ensinamos e o professor, no seu papel de educador e perante os seus alunos, terá de ter sempre em conta essas diferenças e diversificar as situações de acordo com as necessidades das crianças. Terá que saber adaptar o ambiente, mudar os métodos e ajustar currículos para que todas utilizem e aumentem as suas capacidades de comunicar e aprender, entre elas, as crianças com DEA: dislexia. O professor deve manter-se informado sobre os problemas encontrados pela criança com dislexia nas diferentes áreas de ensino e encorajar ativamente a criança, estimulando as suas capacidades e habilidades. Ao contrário do que acontecia ontem, em que a diferença era perturbadora, hoje a diversidade é enriquecedora. O “grupo” é o lugar dos diferentes pontos de vista e o professor tem que saber gerir essa diversidade.

Para poder organizar e facilitar a aprendizagem destas crianças, o professor deve acreditar que diversificar o ensino não consiste apenas em individualizar a observação, as explicações ou a avaliação. O professor deve estar atento aos sinais de alerta que a criança evidencia e, então, caso não tenha formação para a ajudar, encaminhá-la para os serviços de atendimento adequados, pois caso contrário, estas crianças passarão despercebidas e não serão diagnosticadas nem acompanhadas adequadamente. O professor tem um papel muito importante na forma como o diagnóstico, o encaminhamento e a intervenção da criança se vai processar. O professor deve observar atentamente os seus alunos e os seus comportamentos e criar uma relação de empatia e compreensão com o aluno e pais para, em conjunto, ajudarem o discente a colmatar as suas dificuldades.

Na nossa opinião, ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo, independentemente das suas dificuldades. Ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser professor é também educar-se, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a escola.

O professor não deve apenas saber muito da sua especialidade; deve saber realizar a transmutação dos seus conhecimentos, pois só assim é que poderá ajudar os alunos nas suas dificuldades, nomeadamente com dificuldades de leitura e escrita.

Critchley (cf. Critchley, 1970) refere que, com uma condução adequada, os disléxicos podem realizar consideráveis progressos e atingir a habilidade necessária para

ler com fins práticos. Isto é, podem chegar a ser capazes de interpretar notícias, propaganda, jornais e cartas, mas é provável que continuem sendo leitores recalcitrantemente preguiçosos.

O professor, que tenha um aluno com este tipo de problema na sua sala, deve dar o seu melhor para ajudar esta criança.

Os pais, educadores e professores devem estar sempre atentos às dificuldades destas crianças, para que possam através de novas tecnologias, fazer novos programas, que ajudem cada vez mais a criança disléxica a atingir os seus objetivos de uma forma mais rápida e positiva.

O autor Vallet afirma que

“Pais, membros de direções de escolas e educadores, precisam aumentar os seus esforços cooperativos para projetar e instituir novos sistemas de educação, nos quais todas as crianças possam conquistar progressos contínuos em seus próprios ritmos de aprendizagem e no qual crianças disléxicas recebam educação diagnóstico-prescritiva apropriada o mais cedo e pelo tempo que for necessário” (1990: 295).

O insucesso escolar está muitas vezes associado a este tipo de crianças, pois se o professor não se aperceber deste tipo de dificuldade, o aluno não conseguirá acompanhar os outros colegas. Daí que para o sucesso escolar de uma criança, o professor é mais importante do que o método utilizado.

Para Fonseca, (cf. Fonseca, 1999) e de acordo com (cf. Austin 1963, Harris 1968, Tanneubaum e Cohen, 1967), a variável «professor» é mais potente do que a variável «método» quanto à obtenção de bons resultados escolares”.

Na perspetiva de Rebelo,(cf. Rebelo,1988), o professor desempenha o papel mais importante na adaptação do ensino quer às capacidades quer às necessidades do aluno, pois é ele quem o melhor conhece.

Como podemos constatar pelos vários autores citados, todos são de opinião que o educador assume uma importância vital no sucesso académico destas crianças.

As crianças com dislexia aprendem, mas a um ritmo diferente e com estratégias diferentes e, neste sentido, o professor deve envolver-se no processo de ensino, aplicando todas as estratégias possíveis, de forma a encorajar a criança na sua aprendizagem. O professor deve possuir suficientes conhecimentos psicológicos e ser suficientemente maleável, para saber qual o momento em que deve intervir e ajudar a criança e quando deve deixar o educando escolher sozinho o seu caminho e os seus

meios de ação. O professor deve encorajar o aluno a participar ativamente na sua educação e não tentar facilitar o seu caminho. Portanto, é dever do professor buscar informações e se aperfeiçoar para trabalhar com toda a diversidade de alunos. É necessário que o professor conheça os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem que possam aparecer na sala de aula e, para isso, ele precisa saber: quais são os profissionais preparados para realizar um diagnóstico, como proceder, como trabalhar com estas crianças e quais as estratégias e recursos que estão disponíveis para a realização de um trabalho eficaz com alunos disléxicos.

A tarefa de assegurar que as crianças aprendem a ler e a escrever é uma das preocupações do professor do 1º ciclo. É geralmente a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Assim sendo, o seu papel é primordial na deteção destas dificuldades, no encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica a realizar junto de um aluno disléxico.

Segundo Cogan (cf. Cogan, 2002), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ser bem-sucedidos na escola, necessitam é de formas diferentes de ensino e, para tal, os professores devem ser positivos, construtivos e, sobretudo, verdadeiros. Devem reconhecer que uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem pode demorar mais tempo a aprender e deve sempre valorizar as capacidades da criança e procurar ensiná-la, apoiando-se nos seus pontos fortes, ou seja, realçar os sucessos mais do que as dificuldades.

É com receio que olhamos para esta problemática que como as Dificuldades de Aprendizagem, as DEA: dislexia em Portugal, não é uma problemática que justifique muito, segundo alguns agrupamentos, a intervenção dos serviços especializados de Educação Especial. As crianças com dislexia não têm outro apoio na escola para além do apoio pedagógico personalizado (o antigo apoio educativo) contemplado no artigo 17º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, aleatoriamente dado por professores titulares de turma, maioritariamente sem formação na área das NEE e que não é suficiente para responder às necessidades educativas dos alunos e nem lhes garante a igualdade no acesso e nos resultados educativos. É uma constatação verdadeira e preocupante. Torna-se premente que os professores regulares nomeadamente do primeiro ciclo, pois são os primeiros a ensinar os nossos alunos a ler e a escrever, tenham formação nesta área para poderem ajudar as crianças, os seus alunos a terem o sucesso académico tão desejado.

Cada vez se exige mais ao professor, não só como transmissor de conhecimentos, mas também como ser cultural, mas isto só é possível com um novo modelo organizativo de escola, com programas e estruturas inovadoras, entre elas, formação para os professores, de forma a poderem responder às exigências diárias com as quais são confrontados (alunos com NEE). Só assim é que os professores podem contribuir para assegurar a todos os alunos as condições para o seu sucesso escolar, pessoal e profissional no âmbito de uma escola inclusiva.

4.2. Contributo das TIC na aprendizagem de crianças com NEE

As tecnologias da informação e da comunicação são já parte integrante do nosso quotidiano. Invadiram as nossas casas, locais de trabalho e de lazer. A democratização da sociedade na atualidade implica o acesso e a utilização por todos das potencialidades das tecnologias da informação e comunicação. O sistema de ensino, nomeadamente o ensino básico, é o local privilegiado para combater as desigualdades e evitar a infoexclusão.

A nossa sociedade está permanentemente sujeita a transformações que influenciam determinantemente o trabalho docente e as aprendizagens, principalmente no que respeita às metodologias e estratégias de ensino.

Face à inovação e aos avanços científicos e tecnológicos, às novas exigências curriculares e, ainda, à natureza e contextualização dos discentes, as formas de atuação e intervenção dos professores terão que ser alteradas, para que os alunos sejam o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, obtendo, assim, uma verdadeira autonomia. A verdadeira autonomia traduz-se num aluno com capacidade de analisar, avaliar e decidir sobre os problemas com que se defronta; num aluno que utiliza as tecnologias digitais para aceder à informação de que necessita, sendo capaz de selecionar em função de critérios previamente estabelecidos; num aluno capaz de refletir sobre o que está a aprender e como está a aprender, de forma a desenvolver estratégias de aprendizagem autónoma e de autorregulação; num aluno que é capaz de usar as tecnologias para comunicar, interagir e colaborar com os outros; num aluno que consegue expressar-se a si próprio, imaginar e criar com recurso às diferentes formas de representação e respetivas combinações que as ferramentas digitais hoje permitem; enfim, num aluno para quem a tecnologia, que já usa de forma corrente e tão

competente, passa a fazer sentido também no seio das atividades e objetivos escolares (cf. Costa, 2012).

Um dos contributos positivos que as TIC podem dar ao processo de ensino e de aprendizagem liga-se com o seu uso numa perspetiva construtivista da aprendizagem, visto que a utilização das TIC em contexto de sala de aula, podem incentivar os alunos a aprender de forma solidificada, estruturada e de forma ativa. Mas, se as práticas educativas dos professores continuarem inalteráveis, o uso das TIC terá poucos resultados na aprendizagem dos alunos, visto que o professor será um deceptor de conteúdos e os alunos, uns meros receptores inativos de informação. Assim sendo, considerando apenas os professores “aderentes” à utilização das tecnologias, é necessário analisar a forma como metodologicamente se posicionam. Se são professores metodologicamente tradicionais ou metodologicamente com uma matriz construtivista. Aprender com tecnologia segue a linha construtivista de Seymour Pappert que defende que o indivíduo aprende e constrói, com a ajuda do computador, o seu próprio conhecimento.

Em suma, existe a convicção e a constatação de que as TIC desempenham um papel central na sociedade contemporânea e que as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam não só fazem parte dos referentes culturais dos jovens de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, da sociedade e, bem assim, da missão nuclear da própria escola (cf. Costa, 2010).

Tecendo alguns comentários à situação nacional, apesar da existência do Plano Tecnológico para a Educação, persistem dificuldades na integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente no que se refere ao facto de muitos docentes apresentarem falta de proficiência no uso das TIC e da não existência de recursos em quantidade suficiente nas escolas. Estes aspetos são relevantes na medida em que, segundo Miranda (2007), para se verificarem resultados positivos nas aprendizagens dos alunos é necessário capacitar os docentes para efetivamente integrarem as TIC no ato de ensinar e promoverem aprendizagens com a sua utilização, explorando as suas possibilidades.

O uso das TIC deve ter o objetivo máximo de auxiliar os alunos com NEE a construir conhecimentos significativos e a desenvolver projetos. O domínio das TIC pelos professores pode ajudar os alunos a explorar as suas potencialidades na construção do seu saber e no desenvolvimento de competências e, assim, progressivamente alterarem a forma como aprendem.

Para Miranda (cf. Miranda, 2007), é importante considerar que a aprendizagem é o processo re(constutivo), cumulativo, orientado para determinados objetos, situada e colaborativa. Estes aspetos devem ser considerados aquando da integração das TIC na prática educativa, bem como a qualidade da formação técnica e pedagógica dos professores e respetivo empenhamento. Desta forma, com toda a certeza, que os resultados da aprendizagem dos alunos poderão ser mais positivos.

Portanto, são vários os fatores que interferem neste processo: fatores atitudinais individuais, fatores contextuais (recursos existentes, por exemplo) e fatores relacionados com a formação inicial e/ou contínua, sendo que é necessário ter professores competentes na utilização das TIC no ensino, para que, efetivamente, a sua integração na educação tenha reflexos positivos nas aprendizagens dos alunos (cf. Peralta e Costa, 2007).

Os desafios da escola remetem para a conciliação entre os apelos da tecnologia em constante evolução (notebooks, tablets, androides) e o gosto e a habilidade natural dos alunos. Para responder a estes desafios, os docentes têm que se atualizar constantemente face aos novos softwares, programas, serviços, ferramentas que a web oferece, implementando mudanças que possibilitem e facilitem a entrada de todos, de toda a comunidade educativa, nesta sociedade do conhecimento.

A integração das tecnologias de informação e comunicação nas ferramentas ou meios de trabalho usuais na sala de aula, implica uma mudança de práticas pedagógicas.

Como poderá ser feita?

Bem, uma possibilidade está na utilização de plataformas digitais de ensino aprendizagem. Criando-se um espaço seguro de navegação, desenvolvem-se competências TIC, competências cognitivas, relacionais, de autonomia e responsabilidade, estimulando-se, ao mesmo tempo, a participação dos pais na educação dos filhos. Estas atividades denominadas sociais são hoje geralmente reconhecidas como atividades essenciais ao processo de aprendizagem” (cf. Bidarra, 2009). A comunicação, o trabalho colaborativo, de projeto, entre professores e alunos e entre os próprios alunos, é facilitado. Os alunos sentir-se-ão motivados para as tecnologias e para a aprendizagem curricular.

4.3. A Formação de Professores e a Inclusão

“Como conceber os diferentes espaços de educação, reconhecendo a centralidade da Escola, mas também a necessidade da sua transformação? Como

habitar os novos espaços de educação, de tal maneira que não fiquem prisioneiros de um modelo escolar arcaico? Como imaginar percursos educativos assentes numa diversidade de tempos de formação, marcados pela presença simultânea do “formar” e do “formar-se”? Como articular os tempos de formação de modo a valorizar a pessoa, sem transformar a vida numa permanente “reciclagem” para a ocupação de novos empregos”?

(António Nóvoa, 2002:10)

A formação apresenta-se como uma componente central e de enorme relevância ao longo da nossa vida e no contexto da sociedade de informação e do conhecimento em que nos movemos. Chapman e Aspin (cf. Chapman e Aspin, 2001), editores do *International Handbook of Lifelong Learning*, identificam e sublinham a necessidade de se levar a cabo profundas transformações nos sistemas educativos atuais para poderem enfrentar os desafios da sociedade de informação e conhecimento (cf. Marcelo García, 2002).

Os processos de transformação que percorrem as nossas sociedades produzem mudanças ao nível da organização da sociedade, ao nível do trabalho, das relações entre as pessoas e, ainda, ao nível do processo de aprendizagem com importantes repercussões na escola, exortando novas atitudes e abordagens por parte de alunos, dos professores e da própria escola. As circunstâncias das crianças e dos alunos que os professores ensinam estão em constante mudança. Neste contexto de mudança, com importantes implicações ao nível da sociedade e da escola, a formação de professores e o desenvolvimento profissional continuado apresenta-se como determinante e pode constituir um indicador crítico da qualidade que se procura (cf. UNESCO, 1998).

Ao longo dos anos, temos assistido a uma gradual massificação do ensino em todos os níveis de escolaridade. Com esta abertura da escola a todos, configura-se uma nova realidade que atribui à Escola um forte papel social e que, conseqüentemente, exige mudanças radicais que devem passar também pela redefinição das políticas de formação as quais, na nossa perspetiva, deverão essencialmente privilegiar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada agente educativo, contribuindo assim para o dotar de novas competências e de novos saberes, mais adaptados a uma também nova realidade. Nesta perspetiva, este conceito reveste-se de um forte dinamismo e enquadra diferentes cenários que podem favorecer processos de formação diferenciados, mas que, acima de tudo, privilegiam a reflexão, a problematização, a partilha de saberes e de experiências,

que se configurem como laboratórios de mudança de práticas e de métodos. A valia de uma geração depende largamente do índice cultural dos seus membros.

A função do novo professor será a de transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum (que sai da escola e necessita de uma preparação básica). Os atuais fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar convergem numa concepção de educação de qualidade para todos, respeitando o direito à diversidade dos educandos. Assim, face às mudanças propostas, a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor do ensino regular, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência, é uma realidade. Os tempos são outros e a construção de uma escola diferente leva a que não seja possível prosseguir um caminho solitário.

É no encontro, na discussão, no confronto de ideias e de opiniões, no estabelecimento de solidariedades, parcerias e cumplicidades que se poderá ir construindo um saber atual, dinâmico, feito de muitos saberes, e que responda às necessidades de mudança que hoje tão acentuadamente vivemos nas nossas escolas. À formação é-lhe exigido que facilite processos de mudança, atualize saberes, propicie reflexões críticas. Em última análise, que a formação contribua para a melhoria da qualidade da educação e de ensino para todos e, sobretudo para os alunos com NEE, pois muitos professores dizem que carecem de formação para enfrentar a inclusão de alunos diferentes.

Efetivamente, um dos obstáculos para uma inclusão mais efetiva de alunos portadores de deficiência no ensino regular é a falta de formação dos professores e, especificadamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva.

Torna-se pois imperativo que os sistemas e programas de formação do professor se concebam e se organizem, no sentido de contribuírem para uma melhoria da qualidade profissional dos docentes, logo da inclusão. Assim, parece-nos necessário refletir sobre a formação dos professores, tal como defende Victor da Fonseca (cf. Fonseca, 1980), a formação deve nortear-se pela adaptação à mudança, tornando-a especial, visto que toda a criança é especial. Esta deverá centrar-se cada vez mais em problemas práticos, que tanto as escolas como os professores têm de enfrentar no quotidiano, no seu trabalho e que permita auxiliar os docentes a refletir mais profundamente sobre as práticas educativas.

Se a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação, é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspetiva.

Como é que o professor pode ter uma prática inclusiva se, no seu processo de formação profissional, não teve contacto e não foi sensibilizado sobre e para as diferenças?

Atualmente, espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula, mas se o professor não souber ou não possuir informação específica para identificar no seu espaço da sala de aula, alunos que apresentem NEE, especificamente DEA, significa dizer que este professor também não terá condições de avaliá-los, tendo em vista que a avaliação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento das competências e capacidades de cada aluno, observando-se as condições de aprendizagem que se dão antes, durante e depois da execução de cada atividade.

Isto leva-nos a crer que o desconhecimento das DEA/Dislexia por parte do professor levará, fatalmente, a uma avaliação errada, na medida em que julga e, ao mesmo tempo, condena o aluno pelos seus erros, desconsiderando tanto as suas dificuldades quanto as possibilidades de desenvolvimento do seu potencial cognitivo, na condição de aluno que aprende diferente... mas aprende.

Na grande maioria dos casos os alunos com DEA ainda dependem da «benevolência» dos professores, desculpando a falta de correção, da fluência leitora, a limitação vocabular, os erros ortográficos... Uma situação preocupante que tem que ser colmatada.

Um sinal muito positivo para a mudança é o crescente interesse que este tema tem suscitado. Nos últimos anos, têm sido realizados diversos congressos, seminários, jornadas como forma de informar e sensibilizar todos os intervenientes no processo educativo do aluno. Para que estas situações não se repitam nas nossas escolas, é urgente proceder-se a uma ampla discussão sobre a formação inicial e contínua dos professores, sob a égide da educação inclusiva, a fim de diminuir o abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, já que, sem o empenho do professor, não há como efetivar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença.

Como refere Ferreira (cf. Ferreira, 2006), a aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula. Então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão deve ajudá-los a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre os seus alunos e planeamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual. Quando um professor utiliza a sua imaginação e conhecimento para adaptar ou criar e poder jogar com estas situações para motivar e

ensinar, isto poderá ser uma arte, mas esta nunca poderá ser usada se por detrás não houver um suporte de técnicas e conhecimentos.

Fonseca (cf. Fonseca, 2004) e Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008) defendem a ideia da necessidade de os professores regulares fazerem formação na área das DEA. Os professores e os educadores devem ser estimulados a fazer formação científica pedagógica, pois esta é fundamental para ajudarem os alunos com DEA a terem sucesso e a se sentirem membros da comunidade educativa.

É importante que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e dislexia que lhe permita utilizar as estratégias mais apropriadas junto dos alunos (cf. Snowling, 2000)

Correia (cf. Correia, 2008) também defende que os professores necessitam de fazer formação não só ao nível da sua disciplina ou área curricular, mas também ao nível das dificuldades específicas de aprendizagem, pois só assim é que compreenderão as dificuldades dos alunos e desenvolverão competências que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Em suma, se o disléxico não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que ensinar do jeito que ele aprende.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Capítulo 1 - Metodologia de Estudo

1. Introdução

A escola deve ser entendida como um espaço de desenvolvimento a vários níveis, ou seja, espera-se que seja na escola que se transmitam conhecimentos, se possibilitem aprendizagens, se perspetive o desenvolvimento integral dos alunos, pois cada vez mais se procura que as crianças desenvolvam, de forma equilibrada, as suas capacidades, integrando-se progressivamente na sociedade de que fazem parte, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu sistema de atitudes e valores. O desenvolvimento pode, e deve, revestir-se de várias formas, porque só assim é que poderá ser completo e contribuir para o desenvolvimento integral e global da criança/jovem.

No entanto, “nos últimos 20 anos o número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) aumentou consideravelmente, tendo passado, em Portugal, de umas dezenas de milhar para mais de uma centena de milhar” (Correia e Miranda, 1999:4). Assim, as DA passaram a estar no centro das preocupações do universo escolar e social e constituem verdadeiros desafios para os agentes escolares que acompanham os alunos possuidores das mesmas, em concreto para os professores. Estes têm vindo a sentir cada vez mais necessidade de reunir esforços e oferecer respostas adequadas a esses mesmos alunos, passando a auxiliar-se, por exemplo, dos vários recursos TIC disponíveis.

A educação, para poder responder, cada vez melhor, aos desafios que lhe são lançados, terá de ser um sistema permanentemente atualizado e qualificado. Muitas condições convergem para que esta qualificação seja, cada vez mais, evidente e eficaz. Entre outras, destacamos uma prática educativa, capaz de se adequar às necessidades das crianças. Os profissionais de educação não podem cristalizar-se à volta de atuações que nem sempre respondem aos problemas existentes. Uma atualização permanente que incorpore os dados das investigações realizadas, que fomentem a inovação pedagógica, novas práticas educativas, torna-se portanto, uma exigência.

O presente estudo tem como objetivo principal uma investigação sobre as Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita/Dislexia, as conceções e formação dos professores nesta área específica, de forma a introduzir uma mudança significativa na mentalidade e nas práticas tradicionais de ensino, indo ao encontro das necessidades educativas especiais dos alunos, contribuindo, assim, para a sua inclusão. O tema centra-se na importância da aquisição de conhecimentos por parte dos

professores, para trabalhar com os alunos que têm Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita/ Dislexia, de forma a intervirem junto dos mesmos, com a máxima de os conduzir ao sucesso educativo.

Finda a revisão da literatura sobre a temática, torna-se pertinente a seguinte questão: **Será que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças está relacionado com fatores pedagógicos?**

Julgamos que é essencial perceber como a comunidade educativa, essencialmente os docentes do Ensino Básico, observa os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo saber quais as suas conceções e de que forma estimulam os seus alunos através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

1.1. Opção Metodológica

Na investigação que desenvolvemos recorreremos a uma metodologia quantitativa. A utilização de métodos quantitativos está essencialmente ligada à observação de fenómenos, à formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, ao controlo de variáveis, à verificação ou rejeição de hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística. «Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos.» (Carmo e Ferreira, 1998:175)

Na investigação quantitativa, os investigadores utilizam frequentemente processos de medida e/ou análise estatística de dados para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa.

A filosofia deste paradigma, como afirma Fernandes (cf. Fernandes, 1991) é fundamentada pelo positivismo de Auguste Comte, onde se considera existir uma realidade objetiva onde o investigador deve ser capaz de interpretar objetivamente cada fenómeno, e este deverá ter apenas uma interpretação racional.

De acordo com Coutinho (Coutinho, 2004:45):

“estamos perante um paradigma de investigação que enfatiza o determinismo (há uma verdade que pode ser descoberta), a racionalidade (não podem existir explicações contraditórias), a impessoalidade (quanto mais objetivos e menos subjetivos melhor), a

previsão (o fim da pesquisa é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos).”

Segundo Bell (Bell,1997:85), “algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados”. Neste estudo, recorreremos a técnicas quantitativas de recolha de dados, embora com predominância da *survey* analítica, onde se analisam estatisticamente dados que são essencialmente quantitativos. Aliás, o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma, mas o conteúdo e intenção do que vai ser objeto de estudo.

Na segunda parte do questionário, procedemos à construção e aplicação de perguntas fechadas (tipo escala de Likert) para recolha de dados quantitativos tendo em vista os objetivos do estudo. Dadas as características desta fase do estudo e as suas condições de realização, com recolha de informação num único momento, pode classificar-se de transversal, tal como o definem Cohen e Manion (Cohen e Manion, 1990: 103): “um estudo transversal é aquele que produz uma fotografia instantânea de uma população, num determinado momento”.

De uma forma concreta, o objeto de estudo é, sobretudo, contribuir para se poder ajudar a clarificar e a induzir uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, de forma a ir ao encontro das necessidades educativas especiais dos alunos.

A validação foi realizada a um número mínimo de 25 pessoas e face a um pré-questionário devidamente elaborado e estruturado, os inquiridos não acrescentaram nem propuseram questões relativas ao mesmo. Após esta validação, foram aplicados 95 questionários.

Relativamente às questões éticas, dando seguimento às orientações constantes dos pontos 10 e 11 do documento Revised Ethical Guidelines for Educational Research, da British Educational Research Association (2004), relativas ao consentimento informado por parte dos participantes, o presente estudo iniciou-se com um pedido de permissão para o seu desenvolvimento, que teve lugar nos Agrupamentos de Escolas de Ovar e de Ovar Sul (anexo A e B). Essa autorização foi requerida no presente ano letivo, com referência ao período de levantamento de dados/implementação do estudo, através de um formulário disponibilizado para o efeito e endereçado à Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas de Ovar e à Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas de Ovar Sul.

1.2. Hipóteses

As hipóteses são suposições colocadas para dar respostas aceitáveis e provisórias para responder ao estudo. Segundo (cf. Quivky e Campenhoudt, 1998), as hipóteses fornecem à investigação um fio condutor eficaz, e têm como objetivo orientar, delinear os procedimentos metodológicos necessários para a sua concretização.

Para a formulação das hipóteses, teve-se em consideração o problema principal: **Será que o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças está relacionado com fatores pedagógicos?**

As hipóteses formuladas a partir do problema principal e as respetivas variáveis foram as seguintes:

Hipótese 1 (Geral) – O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças depende de fatores pedagógicos.

Variável Dependente – aprendizagem da leitura e da escrita das crianças

Variável Independente – fatores pedagógicos

Hipóteses específicas:

1.1. Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e escrita.

Variável Dependente – a apropriação da leitura e escrita

Variável Independente – o ambiente estimulante na sala de aula

1.2. A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Variável Dependente – a aprendizagem da leitura e da escrita

Variável Independente – a estimulação da consciência fonológica e da decifração

Hipótese 2 (Geral) – O sucesso da aprendizagem da leitura e escrita das crianças não depende de fatores pedagógicos.

Variável Dependente – aprendizagem da leitura e escrita

Variável Independente – fatores pedagógicos.

A operacionalização das variáveis anteriormente definidas será levada a cabo através da frequência dos resultados obtidos nos questionários.

1.3. Objetivos

O objetivo do questionário é aferir junto de professores do Ensino Básico se o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças está dependente de fatores pedagógicos.

Como objetivos específicos, definimos aferir se a existência de conhecimentos sobre a problemática da aprendizagem da Leitura e da Escrita/Dislexia e a aplicação de estratégias pedagógicas relacionadas com as TIC, por parte do professor em contexto de sala, contribuem para o sucesso da aprendizagem destas competências específicas.

1.4. O Instrumento de Investigação – o questionário

O instrumento de investigação consistiu na aplicação de um questionário, que seguirá em anexo a este estudo, por parecer ser o mais adequado e prático para a obtenção das informações pretendidas.

A validação foi realizada a um número mínimo de 25 pessoas e, face a um pré-questionário devidamente elaborado e estruturado, os inquiridos não acrescentaram nem propuseram questões relativas ao mesmo. Após esta validação foram aplicados 95 questionários.

Após uma nota introdutória onde se indica o objetivo do estudo e o contexto em que se insere, segue-se a apresentação de algumas instruções de preenchimento, a fim de facilitar as respostas. As perguntas foram redigidas de forma a manter a homogeneidade e compreensão. Optou-se pela realização de questões fechadas para que as respostas fossem mais restritas e objetivas, facilitando a análise das mesmas, sendo possível levar a um tratamento quantitativo.

O questionário compreende a seguinte estrutura:

✓ **Parte I – Identificação** – nesta primeira parte do questionário, pretendíamos extrair dados que nos permitissem caracterizar a amostra em termos demográficos, académicos e profissionais.

✓ **Parte II - Dificuldades de aprendizagem** - nesta segunda parte do questionário, pretendíamos perceber se os docentes inquiridos tinham experiência com alunos com dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e escrita; se sabiam definir dislexia; se consideravam possuir preparação suficiente para trabalhar com esse tipo de alunos; se recorriam a recursos TIC para uma intervenção diferenciada junto de alunos com DA. Concomitantemente, pretendíamos saber se consideravam vantajosa a utilização de recursos TIC para o desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com DA.

Na sua formulação, tivemos o cuidado de elaborar perguntas claras e unívocas e, na generalidade, optámos por um questionário de escolha múltipla, por ser o que maior garantia de fiabilidade oferece. Com um questionário de resposta aberta, veríamos limitada uma das suas vantagens, a economia de tempo no tratamento de dados e as respostas poderiam não ser claras, favorecendo a distorção da interpretação. Um questionário fechado dicotómico não se apresenta eficaz para a nossa problemática, pois as suas opções de resposta minimizariam a situação.

Por tudo isto, a escolha múltipla parece-nos a opção mais adequada, pois permite uma visão mais abrangente da problemática.

A escolha da utilização dos questionários revelou-se vantajosa, por permitir manter o anonimato e exercer menos pressão sobre os participantes, para que a resposta tendesse a ser mais imediata e verdadeira.

Desta forma, foi mantida a possibilidade de uma valoração quantitativa das respostas dadas mas, também, de uma valoração qualitativa das mesmas sempre que assinalada a opinião dos participantes (tipo Lickert).

1.5. Protocolo de recolha e aplicação de dados

Para este estudo, utilizamos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, destinado a professores do ensino básico dos Agrupamentos de Escolas de Ovar e de Ovar Sul.

Os questionários foram disponibilizados na internet através do aplicativo Google docs. Uma das vantagens do Google docs é a portabilidade, que permite a edição do mesmo documento por mais de um usuário. Assim, deixámos o questionário "público na Internet", distribuímos o link pelos nossos contactos que obedeciam às características

que pretendíamos e esses puderam aceder, responder e enviar os questionários de forma simples. No google docs, a tabulação dos dados coletados através do inquérito online e a geração dos gráficos é feita automaticamente, o que nos permitiu ficar com toda a informação em suporte informático, facilitando-nos bastante a análise e tratamento de dados.

1.6. Procedimentos estatísticos

Os resultados obtidos nesta pesquisa foram sintetizados na forma de gráficos através do programa Microsoft Office Excel 2010. Após a apresentação dos resultados obtidos, far-se-á uma breve análise e discussão dos mesmos. Pretendemos que esta análise constitua também um espaço de reflexão crítica para eventuais interessados.

1.7. Cronograma

O cronograma elaborado para a realização deste estudo foi o seguinte:

ETAPAS	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
Escolha do tema do estudo						
Formulação das hipóteses						
Revisão bibliográfica						
Realização e aplicação dos questionários						
Análise e interpretação dos dados recolhidos						
Organização e redação do estudo						
Revisão da redação e entrega do estudo						

1.8. A amostra

Ao iniciar uma investigação, é difícil fazê-lo a uma população inteira da qual queremos conhecer a opinião acerca do assunto a investigar. Deste modo, restringe-se a investigação a uma pequena amostra que apresenta características da população alvo

que se pretende estudar. (cf. Quivy e Campenhoudt, 1992; Borg e Gall, 1999). De facto, “a amostra significa um determinado número de sujeitos de uma população definida como representativa dessa população.” (Borg e Gall, 1999: 240). A significância e a representatividade da amostra devem ser tal que permita uma identificação com a totalidade de onde é retirada.

Assim, a amostra do nosso estudo é constituída por professores do ensino básico, de ambos os sexos, que lecionam nos Agrupamentos de Escolas de Ovar e de Ovar Sul, pertencentes ao distrito de Aveiro.

Escolhemos este grupo de docentes, pois é aquele cuja formação inicial contempla, geralmente, uma abordagem à aprendizagem da leitura e da escrita e que apresentam uma maior probabilidade de possuir alguma experiência profissional nesta área.

O universo de professores do ensino básico pertencentes aos dois agrupamentos de escola é de 366 docentes.

Ao questionário responderam 95 professores do ensino básico (26% do total de docentes), sendo que 20 inquiridos são do sexo masculino e 75 inquiridos do sexo feminino.

Género da amostra	Quantidade
Feminino	75
Masculino	20
Total	95

Tabela 1 – Género da Amostra

1.8.1. O Agrupamento de Escolas de Ovar

O Agrupamento de Escolas de Ovar foi constituído em 2003 após a reorganização administrativa promovida pelo Ministério da Educação, através da DREC, resultando na fusão do Agrupamento Horizontal de Escolas e Jardins-de-Infância Ovar/ Cidade, do Agrupamento de Escolas e Jardins-de- Infância Ovar/ S. João e da Escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos António Dias Simões, numa só entidade. Com sede na Escola Básica António Dias Simões, iniciou a atividade em 2003/ 2004, agrupando nove jardins-de-infância (JI) e catorze escolas básicas do 1.º ciclo (EB1).

Atualmente, uma nova reorganização administrativa promovida pelo Ministério da Educação e Ciência, em junho de 2012, junta ao Agrupamento de Escolas de Ovar a Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro, constituindo-se, desta forma, um Mega Agrupamento de Escolas.

1.8.2. O Agrupamento de Escola de Ovar Sul

O Agrupamento de Escolas de Ovar Sul é constituído por estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar, do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, tendo a sua sede na Escola Secundária Júlio Dinis. É, ainda, constituído pela Escola Básica 2/3 Ciclos Monsenhor Miguel de Oliveira, em Válega, e pela Escola Básica Integrada de S. Vicente de Pereira – Jusã.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Capítulo 2 - Apresentação, análise e discussão dos resultados

2.1. Introdução

Neste capítulo, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos em relação ao questionário aplicado. A recolha de dados foi feita de forma organizada e sistematizada. O instrumento e os métodos utilizados revelaram-se adequados, pois os resultados obtidos permitiram estudar as variáveis definidas inicialmente. Os resultados foram processados de acordo com a informação fornecida pelos inquiridos e são relevantes para as considerações teóricas do estudo e da problemática proposta.

2.2. Caracterização da amostra

Parte I – Identificação – nesta primeira parte do questionário, pretendíamos extrair dados que nos permitissem caracterizar a amostra em termos demográficos, académicos e profissionais.

A amostra do nosso estudo é constituída por 95 professores do ensino básico, de ambos os sexos, que lecionam nos Agrupamentos de Escolas de Ovar e de Ovar Sul, pertencentes ao distrito de Aveiro.

2.2.1. Idade dos inquiridos

< 25 anos	0
25-35 anos	15
36-45 anos	40
> 45 anos	40

Tabela 2 – Idade dos Inquiridos

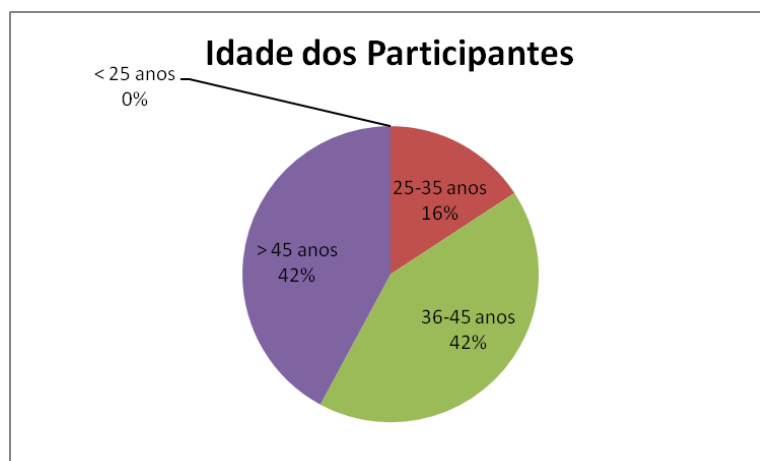


Gráfico 1 – Idade dos Inquiridos

Verificamos que a maior parte dos inquiridos tem a idade superior a 35 anos (84%) e que 15 docentes têm uma idade compreendida entre os 25-35 anos (16%) e que nenhum professor inquirido apresenta uma idade inferior a 25 anos.

2.2.2. Situação Profissional

Professor QA	44
Professor QZP	28
Professor Contratado	23

Tabela 3 – Situação Profissional dos Inquiridos

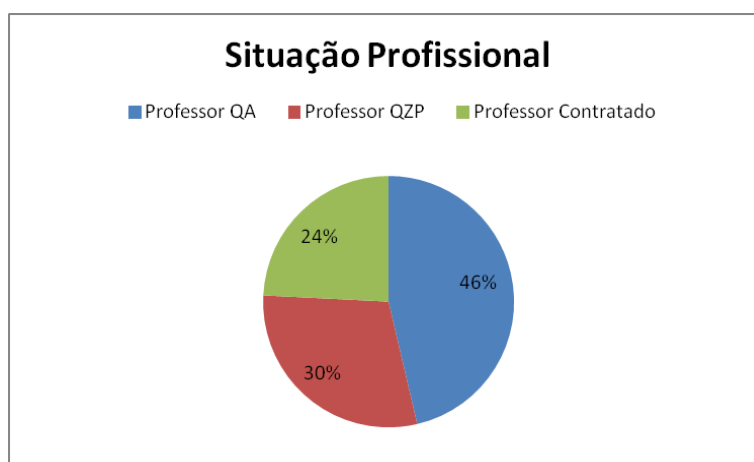


Gráfico 2 – Situação Profissional dos Inquiridos

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, a maioria é professor pertencente ao quadro do Ministério da Educação, mais propriamente 44 (46%) ao Quadro de Agrupamento, 28 (30%) ao Quadro de Zona Pedagógica. Responderam, ainda, 23 professores contratados (24%).

2.2.3. Grau de Ensino

1º CEB	25
2º CEB	37
3º CEB	33

Tabela 4 – Grau de Ensino

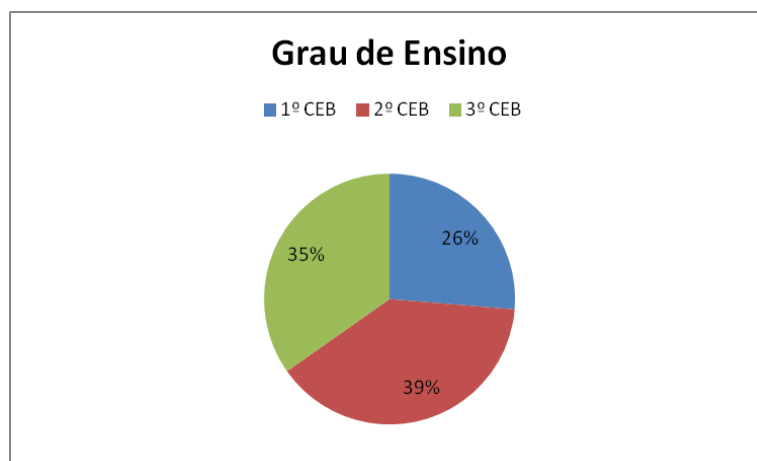


Gráfico 3 – Grau de Ensino dos Inquiridos

Quanto ao grau de ensino que os docentes inquiridos pertencem, verifica-se que 25 (26%) pertencem ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), 37 (39%) pertencem ao Segundo Ciclo do Ensino Básico (2º CEB) e 33 (35%) lecionam o Terceiro Ciclo do Ensino Básico (3º CEB).

2.2.4. Habilitações Literárias

Bacharelato	6
Licenciatura	68
Pós-Graduação	8
Mestrado	10
Doutoramento	3

Tabela 5 – Habilitações Literárias dos inquiridos

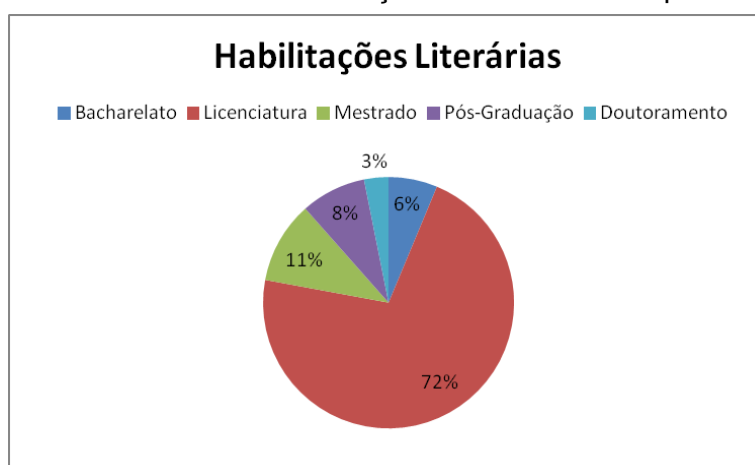


Gráfico 4 – Habilitações Literárias dos Inquiridos

Relativamente às habilitações literárias dos inquiridos, a maioria (68) é licenciado em ensino (72%), 10 docentes detêm o título de Mestre (11%), 8 possuem uma Pós-Graduação (8%), 6 possuem o Bacharelato (6%) e 3 docentes são doutorados.

2.2.5. Tempo de Serviço Letivo

< 5 anos	0
5-15 anos	17
16-25 anos	41
> 25 anos	37

Tabela 6 – Tempo de Serviço dos inquiridos

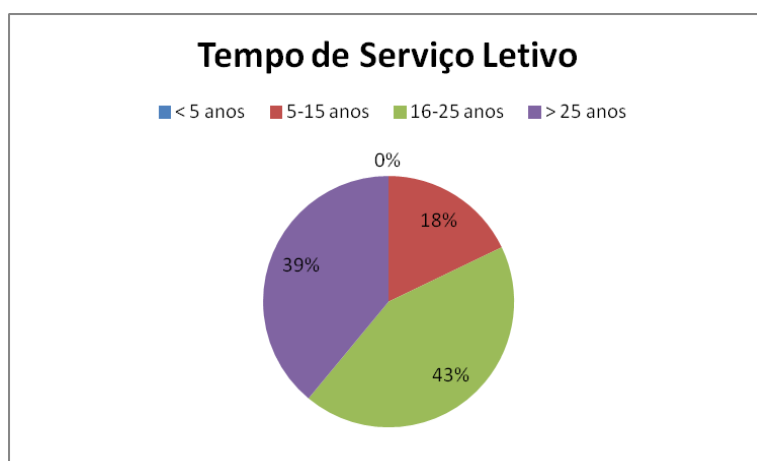


Gráfico 5 – Tempo de Serviço Letivo dos Inquiridos

No que concerne ao tempo de serviço letivo dos inquiridos, a maior parte apresenta bastante experiência profissional, visto que 78 docentes têm mais de 16 anos, cerca de 82% dos inquiridos. Entre 5 a 15 anos de tempo letivo, existem 17 docentes, 18% da amostra.

2.3. Análise das respostas

Parte II - Dificuldades de aprendizagem - nesta segunda parte do questionário, pretendíamos perceber se os docentes inquiridos tinham experiência com alunos com dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e escrita; se sabiam definir dislexia; se consideravam possuir preparação suficiente para trabalhar com esse tipo de alunos; se recorriam a recursos TIC para uma intervenção diferenciada junto de alunos com DA. Concomitantemente, pretendíamos saber se consideravam vantajosa a utilização de recursos TIC para o desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com DA.

a) Experiência profissional com alunos que evidenciam dificuldades na aquisição de competências da leitura e da escrita/Dislexia.

Sim	63
Não	32

Tabela 7 – Experiência profissional com alunos DA/Dislexia

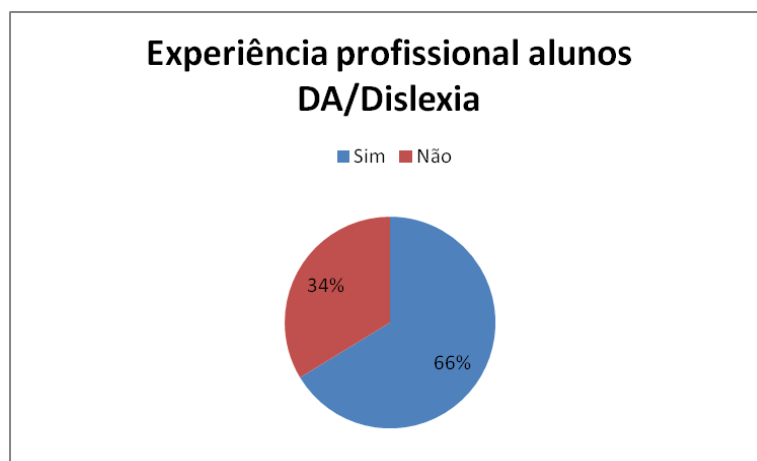


Gráfico 6 – Distribuição percentual dos professores em função da experiência com alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia.

Na primeira questão relacionada com a experiência profissional dos docentes inquiridos, no que diz respeito aos alunos que evidenciam dificuldades na aquisição de competências da leitura e da escrita/Dislexia, 66% referiu que possui experiência e 34% diz não possuir.

b) Dislexia é...

Disfunção	90
Deficiência	5

Tabela 8 – Definição de Dislexia



Gráfico 7 – Distribuição percentual dos professores em relação à definição de Dislexia

Nesta segunda questão, pretendíamos saber a noção de dislexia, sendo que a grande maioria dos inquiridos respondeu que se trata de uma disfunção (95%) e uma minoria respondeu que se trata de uma deficiência (5%).

c) Na sua opinião, considera que Dislexia é uma...

NEE carácter permanente	36
NEE carácter temporário	10
Não sei responder	49

Tabela 9 – Tipologia da Dislexia

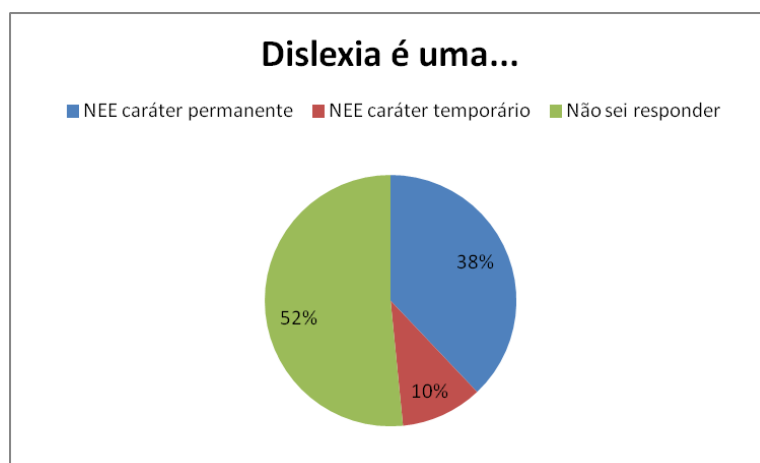


Gráfico 8 – Distribuição percentual dos professores em relação à tipologia da Dislexia

Quanto a esta terceira questão sobre a especificidade da Dislexia, a maioria dos inquiridos respondeu não saber a resposta (52%), 36 docentes (38%) responderam que a Dislexia é uma NEE de carácter permanente e 10 docentes (10%) responderam que é de carácter temporário. Comparando esta questão com a segunda do inquérito, denotamos que se verifica um desajustamento nas respostas, resultado de alguma ignorância quanto a esta temática específica das DA da leitura e da escrita, visto que 90 inquiridos (95%) responderam que Dislexia é uma disfunção (NEE de carácter temporário) e somente 10% responderam, nesta terceira questão, que a Dislexia era de carácter temporário. Pensamos que estas questões poderão ser solucionadas com formação contínua específica mais adequada a esta problemática.

d) Dislexia é uma dificuldade...

Na leitura e na escrita	56
Na grafia	4
No cálculo	0
No cumprimento de regras ortográficas	0
Não sei responder	35

Tabela 10 – Natureza da Dislexia

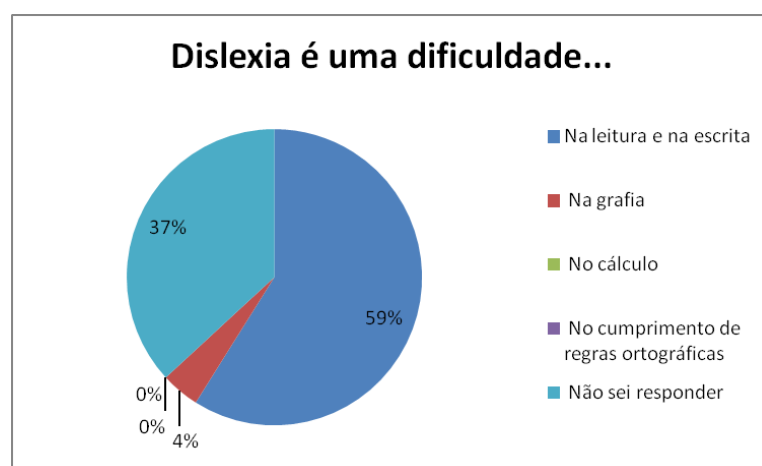


Gráfico 9 – Distribuição percentual dos professores em relação à natureza da Dislexia

No que diz respeito a esta quarta questão, a maioria dos inquiridos respondeu que a Dislexia é uma dificuldade que compromete a leitura e a escrita (59%). Salientamos, ainda, que 35 docentes não sabem responder à questão (37%) e que 4 professores indicaram que a Dislexia é uma dificuldade apenas ao nível da grafia (4%).

e) Na sua opinião, considera que possui formação para dar uma resposta educativa adequada às crianças com DA da leitura e da escrita/Dislexia?

Sim	11
Não	84

Tabela 11 – Formação adequada

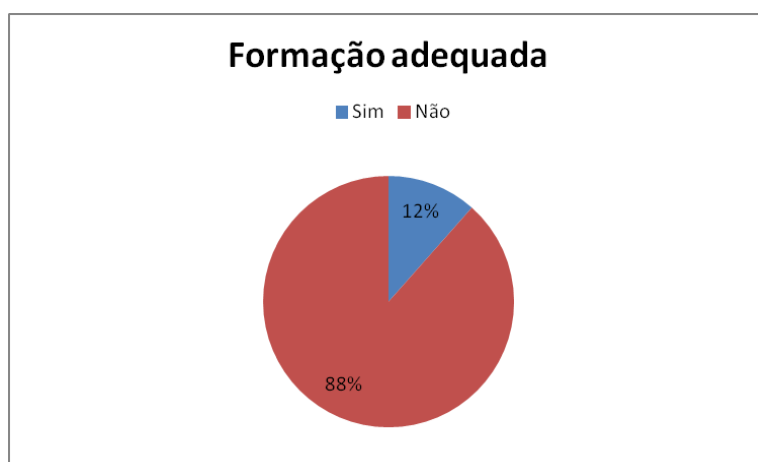


Gráfico 10 – Distribuição percentual dos professores em relação à formação adequada às DA da leitura e da escrita/ Dislexia

No que concerne a esta questão, realçamos o facto de que 88% dos inquiridos terem respondido que não possuem formação adequada às DA da leitura e da escrita/ Dislexia, o que, de certa forma, compromete a adequação pedagógica do professor face aos alunos que evidenciam dificuldades de aquisição de competências nos domínios da leitura e da escrita e o sucesso educativo destes, estando diretamente relacionada com a primeira hipótese geral apresentada, validando-a.

f) Recorre a recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada, junto dos alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita?

Frequentemente	25
Às vezes	40
Raramente	5
Nunca	25

Tabela 12 – Utilização de recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada, junto dos alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia

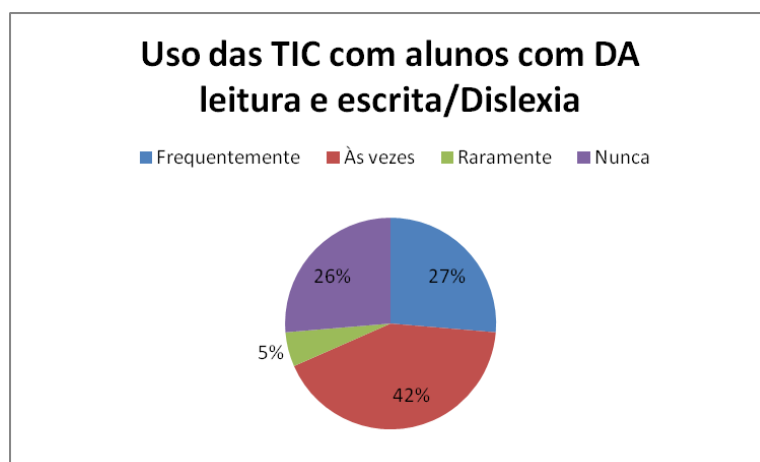


Gráfico 11 - Distribuição percentual dos docentes em função da utilização de recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada, junto dos alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia

No que se refere à utilização de recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada junto dos alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita, verificamos que a maioria dos inquiridos os utiliza às vezes (42%), frequentemente (27%), nunca (26%) e raramente, apenas (5%).

g) Quais as principais razões para terem respondido "nunca" na questão anterior?

Desnecessário o recurso às TIC	1
Falta de equipamentos adequados	2
Inexperiência	1
Falta de tempo	2
Falta de formação adequada	15
Dificuldades a nível da pedagogia diferenciada	4

Tabela 13 – Razões apontadas para não utilizarem recursos TIC com crianças com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia



Gráfico 12 - Distribuição percentual dos docentes de acordo com as razões para não utilizarem recursos TIC com crianças com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita/Dislexia

Os inquiridos que responderam “nunca” na questão anterior apontam como principais motivos para não utilizarem recursos TIC, a falta de formação adequada (60%); as dificuldades a nível da prática da pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula (16%); a falta de equipamentos adequados (8%); a falta de tempo (8%); a inexperiência (4%) e o facto de defenderem que é desnecessário o recurso às TIC (4%).

Pensamos que igualmente esta questão está relacionada com a hipótese 1, validando-a, visto que é apontada a falta de formação e a desadequação do modo de ensinar relativa ao contexto da sala de aula em termos de diferenciação pedagógica, condicionando a qualidade da pedagogia aplicada às crianças com dificuldades a nível da leitura e da escrita/Dislexia.

Na última questão da parte II do questionário, os docentes inquiridos tinham 11 afirmações, face às quais tinham que escolher a opção que melhor caracterizava a sua perspetiva.

h) Exprese o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, seleccionando a opção que considera mais adequada.

Afirmações	Concordo	Não Concordo	Sem opinião formada
1. Os alunos com DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio mais individualizado do que os outros alunos.	84	5	6
2. Os alunos com DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma.	92	0	3
3. Aos alunos com DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades.	95	0	0
4. A diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento académico do aluno com DA/Dislexia.	70	6	19
5. A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	80	0	15
6. O recurso às TIC facilita o trabalho do professor com alunos com DA/Dislexia e torna-o mais eficaz.	60	28	7
7. O recurso às TIC potencia e rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA.	58	6	31
8. Os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC.	4	84	7
9. O recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA.	75	5	15
10. A utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos.	45	19	31
11. A inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores.	82	0	13

1.Os alunos com DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio mais individualizado do que os outros alunos.

Concordo	84
Não concordo	5
Não tenho opinião formada	6

Tabela 14 – Opiniões dos inquiridos sobre se os alunos DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio

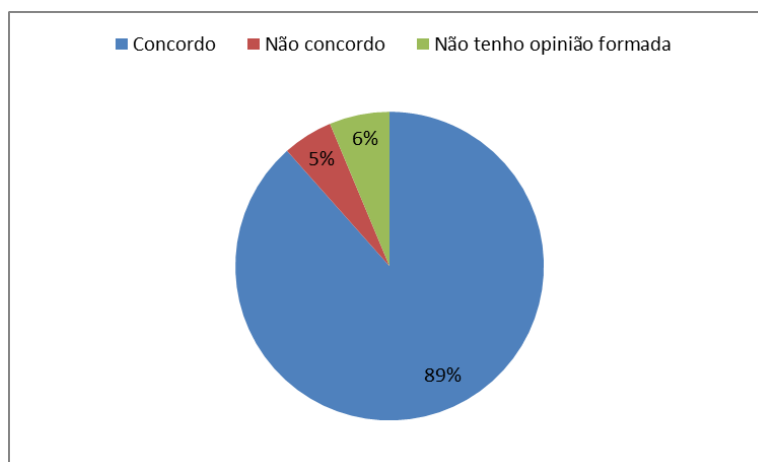


Gráfico 13 - Distribuição percentual dos docentes sobre se os alunos DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio

Relativamente à afirmação “**Os alunos com DA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio mais individualizado do que os outros alunos**” verificamos que a maioria dos inquiridos respondeu que concorda (89%) e 5% referiu que não concorda. Apenas uma pequena percentagem não apresenta opinião formada (6%).

2.Os alunos com DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma.

Concordo	90
Não concordo	0
Não tenho opinião formada	3

Tabela 15 – Opiniões dos inquiridos sobre se os alunos DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma



Gráfico 14 - Distribuição percentual dos docentes sobre se os alunos DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma

No que diz respeito à afirmação “**Os alunos com DA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma**” verificamos que a maioria dos inquiridos respondeu que concorda (97%). Apenas uma pequena percentagem não apresenta opinião formada (3%).

3. Aos alunos com DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades.

Concordo	95
Não concordo	0
Não tenho opinião formada	0

Tabela 16 – Opiniões dos inquiridos sobre se aos alunos DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades



Gráfico 15 - Distribuição percentual dos docentes sobre se aos alunos DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades

Quanto à terceira afirmação, registamos uma unanimidade entre os inquiridos, pois 100% dos docentes concorda que aos alunos DA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades.

4.A diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento académico do aluno com DA/Dislexia.

Concordo	70
Não concordo	6
Não tenho opinião formada	19

Tabela 17 – Opiniões dos inquiridos sobre se a diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento académico do aluno com DA/Dislexia

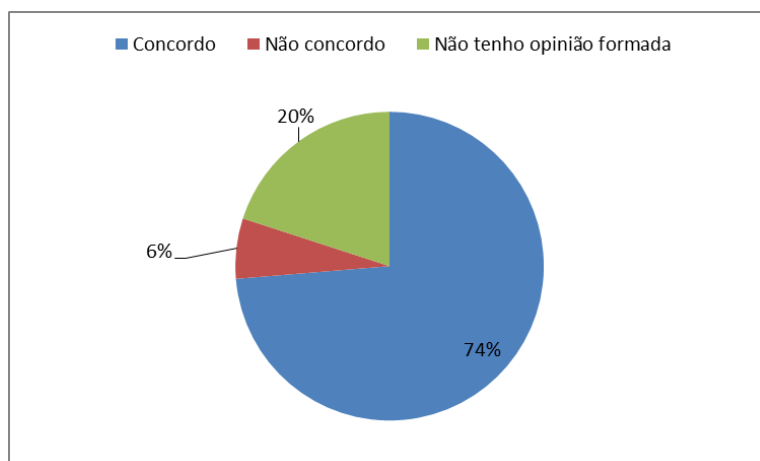


Gráfico 16 - Distribuição percentual dos docentes sobre se a diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento acadêmico do aluno com DA/Dislexia

No que concerne à quarta afirmação, **“A diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento acadêmico do aluno com DA/Dislexia”**, verificamos que a maioria dos inquiridos respondeu que concorda (74%) e 6% referiu que não concorda. No entanto, 20% dos docentes não apresenta opinião formada (20%). Estes resultados justificam a nossa opinião de que ainda há dificuldades na prática da diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula, dificuldades estas que poderão ser colmatadas através da frequência de ações de formação relacionadas com esta temática específica da diferenciação pedagógica.

5.A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Concordo	80
Não concordo	0
Não tenho opinião formada	15

Tabela 18 – Opiniões dos inquiridos sobre se a estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

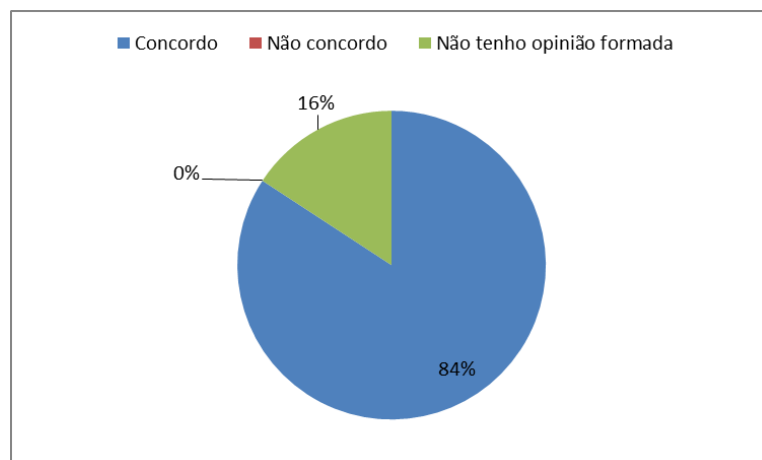


Gráfico 17 - Distribuição percentual dos docentes sobre se a estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

As respostas a esta afirmação não validam a hipótese específica 1.2. deste nosso estudo, “**a estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita**”, por falta de resultados escolares específicos, mas tem uma grande importância, visto que a maioria dos inquiridos concorda com a afirmação (84%) e 16% não apresenta opinião.

6.O recurso às TIC facilita o trabalho do professor com alunos com DA/Dislexia e torna-o mais eficaz.

Concordo	60
Não concordo	28
Não tenho opinião formada	7

Tabela 19 – Opiniões dos inquiridos sobre se o recurso às TIC facilita o trabalho do professor e torna-o mais eficaz

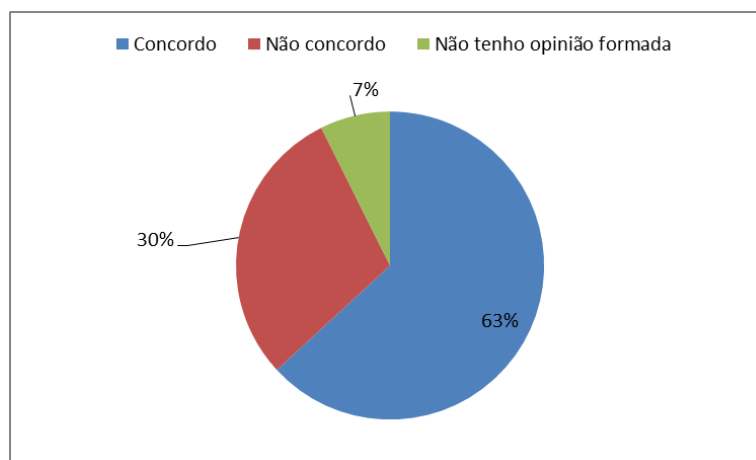


Gráfico 18 - Distribuição percentual dos docentes sobre se o recurso às TIC facilita o trabalho do professor com alunos com DA/Dislexia e torna-o mais eficaz

No que diz respeito à presente afirmação, constatamos que a maioria dos inquiridos concorda com a utilização das TIC pelo professor num contexto específico do processo de ensino-aprendizagem de alunos com DA/Dislexia (63%), 30% não concorda e 7% não apresenta uma opinião formada.

7.O recurso às TIC potencia e rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia.

Concordo	58
Não concordo	6
Não tenho opinião formada	31

Tabela 20 – Opiniões dos inquiridos sobre se o recurso às TIC rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia

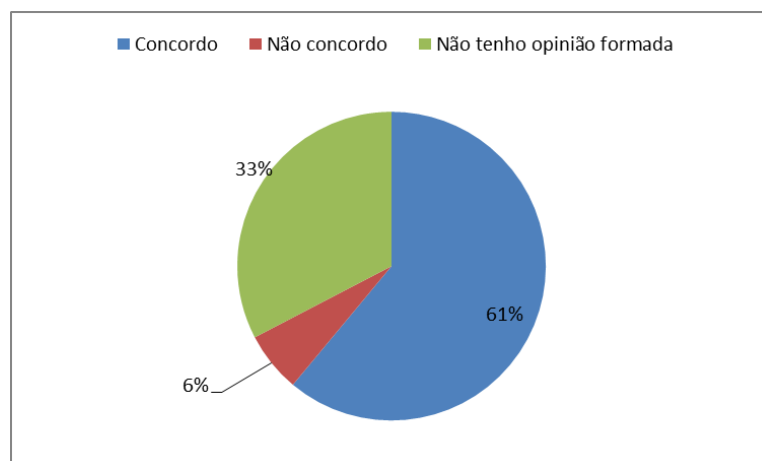


Gráfico 19 - Distribuição percentual dos docentes sobre se o recurso às TIC rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia

Quanto à afirmação **“O recurso às TIC potencia e rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia”** pudemos constatar que a grande maioria dos inquiridos respondeu que concorda (61%), e 6% respondeu que não concorda. No entanto, salienta-se que 33% não tem uma opinião formada. Ao desenvolver ambientes estimulantes, as TIC proporcionam uma atitude construtivista da aprendizagem do ponto de vista do discente, originando uma vontade de autocorreção e de vontade de ultrapassar as dificuldades diagnosticadas no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Valida-se, por estas razões, a hipótese específica 1.1., **“um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e escrita”**.

8. Os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC.

Concordo	4
Não concordo	84
Não tenho opinião formada	7

Tabela 21 – Opiniões dos inquiridos sobre se os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC



Gráfico 20 - Distribuição percentual dos docentes sobre se os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC

As respostas a esta afirmação são bastante pertinentes, no sentido de que 89% dos inquiridos refere que não concordam com o facto de as TIC não beneficiarem o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com DA/Dislexia. Apenas 4% concordou com a afirmação e cerca de 7% dos docentes referiu que não têm opinião formada.

9.O recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA/Dislexia.

Concordo	75
Não concordo	5
Não tenho opinião formada	15

Tabela 22 – Opiniões dos inquiridos sobre se o recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA/Dislexia

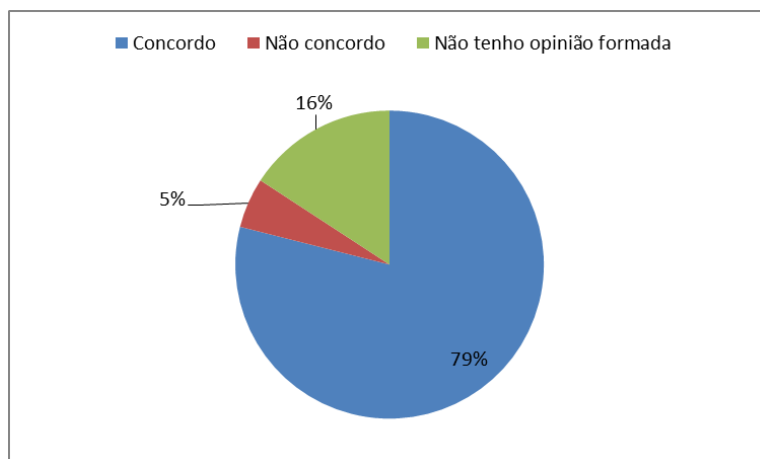


Gráfico 21 - Distribuição percentual dos docentes sobre se o recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA/Dislexia

À afirmação de que “**o recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA/Dislexia**”, a maioria dos inquiridos concordou (79%) que a internet é uma mais-valia no processo de leitura e escrita, 5% não concordou e 16% não apresentou uma opinião formada.

10. A utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos.

Concordo	45
Não concordo	19
Não tenho opinião formada	31

Tabela 23 – Opiniões dos inquiridos sobre se a utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos

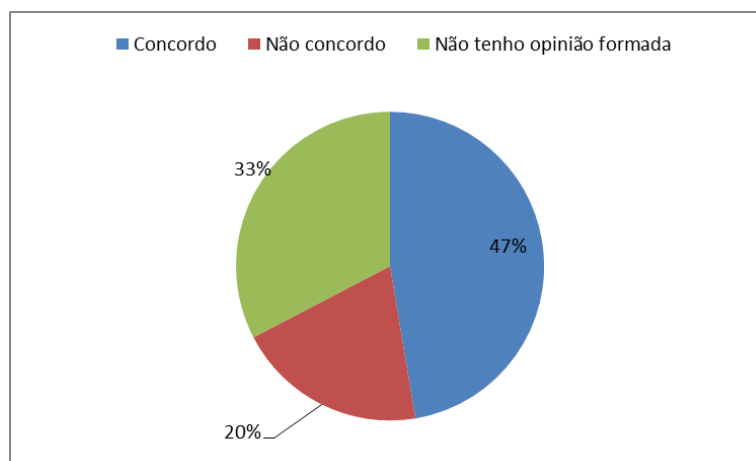


Gráfico 22 - Distribuição percentual dos docentes sobre se a utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos.

No que respeita à afirmação “**A utilização regular de recursos TIC torna-os alunos com DA mais autónomos**” verificamos que a maioria dos inquiridos respondeu que concorda com a mesma (47%), 20% discorda e 33% dos docentes inquiridos não apresentam uma opinião formada.

11. A inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores.

Concordo	82
Não concordo	0
Não tenho opinião formada	13

Tabela 24 – Opiniões dos inquiridos sobre se a inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores



Gráfico 23 - Distribuição percentual dos docentes sobre se a inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores

Os resultados a esta afirmação dão, em nosso entender, resposta ao presente estudo, pois a grande maioria dos inquiridos (86%) refere que necessita de formação específica, implicando a utilização das TIC, no sentido de dar uma resposta adequada aos alunos que evidenciem DA/Dislexia. No entanto, verificamos, ainda, que 14% dos docentes não apresentam uma opinião formada.

2.4. Discussão dos resultados

Neste ponto deste estudo, procederemos à discussão dos resultados obtidos, tendo em atenção as hipóteses por nós formuladas no início desta investigação, o inquérito realizado em torno da mesma e os objetivos traçados e, ainda, a revisão da literatura.

Porém, uma ressalva se impõe: todos os resultados e conclusões apresentados não permitem que se conceba uma generalização, uma vez que apenas dizem respeito aos professores que constituíram a nossa amostra, num total de noventa e cinco professores ensino básico, dos Agrupamentos de Escolas de Ovar e de Ovar Sul, no distrito de Aveiro. No entanto, deverá ser vista como uma indicação a ter em conta pois, pode ser um exemplo do que acontece na generalidade dos estabelecimentos de ensino.

Atualmente, o impacto das políticas inclusivas nas escolas reflete-se a diferentes níveis, quer organizacionais, de gestão, de pedagogia, de didáctica e financeiro. A necessidade de atender a novas populações de alunos, com características diferentes, particularmente com DA/Dislexia, coloca um novo desafio permanente a toda a

comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos professores do ensino regular.

O ato de ler e de escrever é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da sua vida, antes e durante o seu ingresso no contexto escolar. Trata-se de uma atividade cognitiva, de uma descodificação e compreensão de representações gráficas e auditivas. Assim, de um modo simples e direto, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita funcionam como os alicerces para todas as aprendizagens escolares pois, sem a habilidade para ler e para escrever, as oportunidades para o sucesso académico e ocupacional são limitadas. Mais ainda, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem, manifestados pela maioria das crianças que entram na escola.

Hoje, através de investigações feitas, designadamente por Shaywitz (cf. Shaywitz, 2008) sabe-se que os alunos com DA/Dislexia não se encontram em situação irreversível, “uma vez que está provado que intervenções eficazes ao nível das dificuldades referidas resultam na recuperação cerebral” (Shaywitz, 2008:98). Com um programa de intervenção adequado ao perfil do aluno, é possível que as dificuldades sejam superadas. Torna-se, então, premente que o professor se muna de mecanismos que lhe permitam saber identificar se está perante alunos com DEA e quais as estratégias educativas adequadas a adoptar para os ajudar a colmatar as suas dificuldades. O conhecimento por parte do professor sobre dificuldades específicas de aprendizagem é determinante para que possa ajudar a criança a superar as suas dificuldades.

O professor do ensino regular vê-se cada vez mais a ser-lhe atribuídas funções a nível de identificação de NEE (DA), do planeamento da intervenção propriamente dita e na avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos e, muitas vezes, os seus conhecimentos sobre o assunto são limitados e insuficientes para fazer uma intervenção educativa com sucesso.

A avaliação das DA/Dislexia é uma componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o professor tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar corretamente a criança, interpretando os dados recolhidos para, assim, definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

É essencial ter em conta a motivação da criança para comunicar. Se ela se vir frustrada nesse desejo, ou porque sente que não o faz da forma mais correta ou porque se sente penalizada nesse ato, a criança vai “evitar” ser exposta a situações de comunicação que deveriam ser naturais, perdendo a autoconfiança, diminuindo a sua

autoestima, crescendo mais infeliz. É preciso não desistir de fazer do reconhecimento das DA/Dislexia um imperativo social e educativo e, neste sentido, a angústia em que hoje vivem os professores é evidente, porque eles sabem, como se pode ver pela análise dos resultados, que a recuperação e integração socioeducativa dos alunos são a chave do sucesso escolar e, muitos, apesar de revelarem algum conhecimento sobre DA/Dislexia, não têm a formação adequada para os ajudar de forma adequada.

Felizmente e de acordo com as opiniões recolhidas, verificamos, sem dúvida, uma tomada de consciência generalizada da necessidade de formação e dos processos de ensino-aprendizagem não se remeterem apenas ao ensino de conteúdos de carácter conceptual e factual. Em alternativa, propõe-se uma escola dirigida também e fundamentalmente à formação pessoal e social do aluno, mas para que isto aconteça, todos têm que se envolver e comprometer neste projeto.

Atendendo às nossas questões de investigação, pensamos poder responder que os professores, como já foi referido anteriormente, revelam algum conhecimento sobre DA/Dislexia, mas reconhecem que são crianças com características e especificidades muito particulares, sendo essencial uma formação contínua adequada, para a reconhecer e assim intervir e adequar as práticas educativas aos alunos com DA/Dislexia.

A utilização das tecnologias em contexto educativo proporciona uma série de potencialidades que não podem ser desprezadas pelos responsáveis pelo ato educativo.

De acordo com Howell (cf. Howell, 1996), a utilização das tecnologias na escola por alunos com NEE aumenta a eficiência destes no desempenho de tarefas académicas do dia-a-dia e desenvolve capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização, permitindo, assim, uma diminuição das incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social. Neste sentido, Correia (cf. Correia, 2002) afirma que as TIC podem aumentar a eficiência e desvantagem destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social.

Coscarelli (cf. Coscarelli, 1998) refere que o recurso à tecnologia estimula os estudantes a desenvolverem habilidades intelectuais, além de contribuir para que alguns mostrem mais interesse em aprender.

Bender e Bender (cf. Bender e Bender, 1996) referem que os computadores podem responder eficazmente aos alunos com DAE, nomeadamente às crianças com um alto nível de frustração, falta de interesse, capacidade demasiado curta de atenção, distração fácil, dificuldades de memória, pois tem como características a possibilidade de reforço imediato e frequente – permite várias vezes respostas diferentes, várias repetições da atividade, sendo o feedback acompanhado de respostas com imagens e som.

Porém, esta nova ferramenta implica necessariamente a transformação da escola, a mudança da postura dos profissionais do ensino e dos próprios alunos e a necessidade que se impõe em repensar os processos educacionais, devendo utilizar todos os recursos disponíveis, incluindo as novas tecnologias (cf. Santos, 2006; Correia, 2002). Trata-se do facto de nos termos de preocupar com a correta utilização do computador e a consequente exploração do diversificado software educativo, para se tornarem instrumentos muito eficazes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem em diferentes áreas curriculares (cf. Santos, 2006).

O papel do professor, auxiliado pelo computador, deixa de ser o de transmissor de saberes e conhecimentos para ser o "criador de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento", facilitando o processo pelo qual o aluno tem possibilidade de contribuir (cf. Santos, 2006).

Contudo, toda esta revolução que a escola necessita passa pela formação que, a nosso ver, deve ser revista, quer quando falamos de formação inicial, quer quando se fala de formação especializada. É preciso que no primeiro caso se reformule o plano de estudos, para que se possa contemplar vários módulos de formação que digam respeito a alunos com DA e NEE.

A maior parte dos professores ainda trabalha com estas crianças de uma forma "intuitiva", ou pior, não trabalha com eles. E, se por um lado, alguns professores procuram uma formação especializada, para assim poderem dar as respostas educativas necessárias a estes alunos, muitos não o fazem.

O conhecimento científico adquirido pelo professor, sobre as DA/Dislexia, influencia a sua prática pedagógica e a sua atitude face à criança a estas crianças com este perfil de funcionalidade, por isso é premente a formação nesta área.

Assim, respondendo ao título deste nosso estudo, **“As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?”**, a resposta passa pela formação contínua de professores, integrando na sua prática letiva as mais-valias provenientes da utilização das TIC.

A formação dos professores nesta temática é essencial para o combate às DA/Dislexia, conforme atesta Shaywitz (Sahywitz, 2008:274), para que um programa de leitura resulte é necessário haver também “ *um programa de desenvolvimento profissional intensivo destinado a professores*”.

Para qualquer formação/programa resultar, é necessário que os professores também se disponibilizem para a mesma e não continuem a pensar que conseguem

ajudar os seus alunos a superarem as suas dificuldades sem conhecimentos específicos e únicos sobre a temática. A postura educativa tem de mudar, não só dos professores, mas de todos os envolvidos e com responsabilidades no processo educativo da criança, pois só assim é que podemos ajudar as crianças/alunos a colmatarem as suas dificuldades. É imperioso mudar!

A qualidade dos agentes educativos, especificamente dos professores, é a base da inovação e progresso de qualquer sistema educativo. Torna-se, pois, imperativo que os sistemas e programas de formação do professor se concebam e organizem, no sentido de contribuírem para uma melhoria da qualidade profissional dos docentes e, sobretudo, centrado para o sucesso dos alunos com DA/Dislexia.

Nascer saudável é um direito natural, mas contribuir para criar as condições que assegurem o desenvolvimento das potencialidades dos que nasceram ou se tornaram diferentes, é um imperativo!

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Conclusão e Linhas Futuras de Investigação

Conclusão

O presente estudo iniciou-se com a revisão bibliográfica que nos permitiu integrar uma série de conhecimentos que nos orientaram na concretização desta dissertação que nos propusemos realizar, que aborda a problemática dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita, englobando os alunos disléxicos, a necessidade de uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula e, ainda, a utilização de recursos TIC.

Depois de um período de reflexão e de um olhar retrospectivo, estamos hoje em condições de considerar que, apesar de todas as condicionantes e limitações que sempre e naturalmente se colocam à realização de um estudo desta natureza, foram atingidos, na sua maior parte, os objetivos que nos propusemos alcançar aquando do início deste trabalho de investigação e fomos capazes de obter respostas satisfatórias para as questões que nos guiaram ao longo de todo este processo.

Da referida reflexão, surgiram hipóteses para a mesma, tendo sido validadas as seguintes:

Hipótese 1 (Geral) – O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças depende de fatores pedagógicos;

Hipótese específica:

1.1. Um ambiente estimulante na sala de aula promove a apropriação da leitura e escrita.

É difícil encontrar um aluno que não fique fascinado e entusiasmado ao entrar em contato com as novas tecnologias da informação e comunicação. Os alunos que hoje se sentam nas carteiras das nossas salas de aula são verdadeiros nativos digitais. Assim, conscientes da importância que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação desempenham no nosso quotidiano, são vários os autores a sugerir que cada vez se revela mais necessário possibilitar o contato dos alunos, ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem, com o mundo das novas tecnologias em geral, e com o computador, em particular.

O presente estudo mostra-nos que ainda haverá muito a fazer nas nossas escolas ao nível da utilização de recursos TIC, no desenvolvimento das competências básicas de leitura e escrita, de alunos com DA/Dislexia. Embora a grande maioria dos docentes

inquiridos (86%) considere importante a formação e atualização de conhecimentos na área das TIC, sabemos que nem todos procuram este género de formação específica, pois aquela que existe atualmente ou não existe ou é paga pelos docentes, afastando-os. Salientamos, ainda, a opinião dos inquiridos quanto à utilização de recursos TIC para o desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com DA/Dislexia, na medida em que 61% considera vantajosa essa utilização e 47% dos docentes defendem que as TIC transformam positivamente a autonomia dos discentes no processo de ensino/aprendizagem.

Tal como defende Merrelho (Merrelho, 2010:8) “com o uso das novas tecnologias, as aulas poderão centrar-se mais nos alunos como construtores da sua própria aprendizagem e cabe ao professor o papel de organizar e coordenar as diversas atividades desenvolvidas no âmbito das TIC”. Neste sentido, torna-se urgente que o docente aprenda a agir, a inovar e a ativar de acordo com as mudanças a que vamos assistindo, no âmbito das novas tecnologias.

Mesmo que a maioria dos docentes se assuma como não possuindo formação suficiente para trabalhar com alunos com dificuldades no desenvolvimento dos processos básicos de leitura e escrita (88%), 42% utilizam às vezes os recursos TIC no desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com DA, sendo que 27% deles o fazem com frequência, pois consideram que tais recursos aumentam os níveis motivacionais dos alunos para a aprendizagem, contribuindo para que desenvolvam hábitos de trabalho e autonomia e melhorem a sua autoestima e, igualmente, o seu sucesso educativo. É notório o esforço dos docentes para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, ainda que não se sintam suficientemente capacitados para isso.

O uso de recursos TIC numa qualquer situação de ensino-aprendizagem com alunos com DA/Dislexia pode ter diferentes objetivos pedagógicos: motivar esses alunos para a aprendizagem, promover a sua autoestima, transmitir-lhes conhecimentos específicos, colocá-los numa situação de trabalho autónomo, de pesquisa, de reflexão, de desenvolvimento de hábitos e métodos de trabalho e estudo... E, tais considerações, levam-nos a afirmar que os recursos TIC utilizados com alunos com DA/Dislexia no desenvolvimento dos processos básicos de leitura e escrita permitem que o professor trabalhe numa lógica de escola inclusiva, praticando a diferenciação pedagógica, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. Neste sentido, os recursos TIC são potenciadores de sucesso educativo.

No entanto, é essencial que todo o professor tenha a consciencialização de que o recurso a diferentes materiais ou diferentes práticas não constitui, por si só, sinónimo de qualidade. Revela-se fundamental uma boa organização do processo, onde o mais importante não são os materiais a utilizar, mas antes a forma como serão utilizados. Conclui-se, assim, que, qualquer que se seja a tecnologia a utilizar na sala de aula, é essencial uma análise e preparação prévia, por parte do professor, a fim de verificar se esses recursos tecnológicos conduzirão a práticas diferenciadas e inovadoras, que atendam às reais dificuldades dos alunos e promovam o desenvolvimento de competências e aprendizagens efetivas e significativas.

Concluindo, é evidente com este estudo que muito ainda há a fazer ao nível da formação dos professores para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita/Dislexia, tanto na identificação e avaliação de alunos com este perfil de funcionalidade como, igualmente, no uso de algumas ferramentas web 2.0 no processo de ensino/aprendizagem destes alunos, de forma a ultrapassar dificuldades e atingir o sucesso educativo.

3.1. Linhas futuras de investigação

Após a conclusão desta dissertação, ficamos com a clara noção que diversas linhas de investigação ficam em aberto:

- ✓ Poderíamos aumentar a amostra;
- ✓ Relativamente à utilização de recursos TIC com crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita/Dislexia, poderíamos comparar as conceções dos professores ensino básico que lecionam em zonas do litoral do país, com as conceções dos professores que lecionam em zonas do interior do país;
- ✓ Seria também pertinente estruturar um portal digital, destinado a esta problemática específica, sendo este composto por documentação e pareceres específicos ao processo de aquisição da leitura e da escrita, englobando a Dislexia e, ainda, por um leque de ferramentas web 2.0 que poderiam ser utilizadas em contexto de sala de aula, efetuando-se, igualmente, a sua avaliação em termos de vantagens e desvantagens para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Bibliografia

Bibliografia

- Ainscow, M. (2000). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Edições UNESCO.
- Almeida, L. e Freire, T (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrio.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança – Livros Horizonte*.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Capovilla, A. e Capovilla, F. (2000). *Problemas de Leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar uma abordagem fónica*. São Paulo, Memnon.
- Castro, M. (1992). *Alfabetização e Percepção da fala*. Porto: Instituto Nacional de investigação Científica.
- Castro, M. (2000). *Ensinar e Aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Citoler, S. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In Bautista, Rafael, coord. *Necessidades Educativas Específicas*. Lisboa: Dinalivro.
- Critchley, M. (1970). *The dislexic child*. London: Springfield Thomas.
- Condemarin, M.; Blomquist, M. (1989). *Dislexia – Manual de leitura correctiva*. Porto: Porto Alegre.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa – Porto: Lidel, Edições Técnicas.
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM, 184.
- Ferreira, I. (2008). *A Dislexia e a sua Avaliação pedagógica*. Porto.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Editorial Notícias.

Fonseca, V. e Nelson, M. (1987). *Escola/Escola quem és tu? - perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.

Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Notícias Editorial.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora, 2ª edição.

Fonseca, V. (2001). Tendências futuras para a educação inclusiva, *Inclusão*, 2,11-32.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Freitas, M.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

García, S. (1983). *La Dislexia Revision Crítica*. Madrid: Ciencias de La Educacion Preescolar y Especial.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, Lda.

Henning, K. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Johnson, D. & Myklebust, H. (1991) *Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Lopes, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Porto Editora.

May, T. (2004). *Pesquisa Social – Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artemed Editora S.A.

Moura, O. (2009). *A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura*. Formação ao Centro.

Morais, J. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Pereira, R. (2008). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação Volume I e Volume II*. Montijo: Humanity's FriendsBooks, Lda.

Quivy, R.; Campenhoudt. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Piaget, J. (1970). *La Naissance de L'intelligence Chez L'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Ramus, F.; Rosen, S.; Dakin, S. C.; Day, B. L.; Castellote, J. M.; White, S. and Frith, U. B. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Sanches, J. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Artemed: Portalegre – Brasil.

Serra, H.; Nunes, G.; Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem – Pistas para uma Educação Interventiva*. Porto: Edições Asa.

Shaywitz, M. (2005). *Overcoming Dyslexia*. New York – U.S.A.: Vintage Books

Shaywitz, M. (2006). *Entendendo a Dislexia – Um Novo e Completo Programa para Todos os Níveis de Problemas de Leitura*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Shaywitz, M. (2008). *Vencer a dislexia*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta. SIM-SIM, Inês (2006). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I.; Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho na Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Snowling, M. (2004). *Dislexia*. São Paulo. Livraria Editora Santos.
- Snowling, M.; & Stackhouse, Joy et al (2004). *Dislexia Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tavares, J. (1990). *Formação Contínua de Professores e Investigação*. Lisboa: Revista Portuguesa de educação.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* Dossier Perturbações do desenvolvimento. Lisboa: Revista Portuguesa de Clínica Geral.
- Teles, P.. (2008). *Dislexia- método Fonomínico Leitura e Caligrafia*. Vol1.Lisboa. Distema.
- Torres, R.; Fernández, P. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McCraw-Hill.
- Vallet, R. (1993). *Dislexia – Uma Abordagem Neuropsicológica para a Educação de Crianças com Graves Desordens de Leitura*. São Paulo: Editora Manole, Lda.
- Vellutino, F. (1987). *Dyslexia*, ScientificAmerican, 256 (3), 34-41.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. SP, Martins Fontes.

Legislação Consultada

Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto - Lei nº 249/92, de 9 de novembro

Decreto - Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto - Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro

Decreto - Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Despacho - Conjunto 105/97, de 30 de maio

Despacho nº 10 856/2005, de 31 de janeiro

As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?

Anexos

ANEXO A



Escola Superior de Educação João de Deus

Exma. Sr.^a Presidente da Comissão Administrativa Provisória

do Agrupamento de Escolas de Ovar

Assunto: Pedido de Autorização

No âmbito do Curso de Mestrado de Ciências em Educação - Domínio Cognitivo e Motor, da responsabilidade da Escola Superior de Educação João de Deus, de Lisboa, venho, por este meio, pedir a autorização para aplicar um questionário subjacente à temática das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita e da Leitura/Dislexia aos docentes do Ensino Básico deste agrupamento de escolas.

A informação recolhida no âmbito dos questionários será sujeita a tratamento estatístico, fazendo parte de um estudo metodológico inerente à problemática.

Agradeço toda a atenção dispensada, apresentando os meus melhores cumprimentos,

Ovar, 24 de abril de 2013

Maria Gabriela Valente Pinto da Gama

(Representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo do AE Ovar Sul)

ANEXO B



Escola Superior de Educação João de Deus

Exma. Sr.^a Presidente da Comissão Administrativa Provisória

do Agrupamento de Escolas de Ovar Sul

Assunto: Pedido de Autorização

No âmbito do Curso de Mestrado de Ciências em Educação - Domínio Cognitivo e Motor, da responsabilidade da Escola Superior de Educação João de Deus, de Lisboa, venho, por este meio, pedir a autorização para aplicar um questionário subjacente à temática das Dificuldades de Aprendizagem da Escrita e da Leitura/Dislexia aos docentes do Ensino Básico deste agrupamento de escolas.

A informação recolhida no âmbito dos questionários será sujeita a tratamento estatístico, fazendo parte de um estudo metodológico inerente à problemática.

Agradeço toda a atenção dispensada, apresentando os meus melhores cumprimentos,

Ovar, 24 de abril de 2013

Maria Gabriela Valente Pinto da Gama

(Representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo do AE Ovar Sul)

Anexo C- Inquérito de Opinião - Dificuldades Específicas de Aprendizagem da leitura e da escrita/Dislexia

O presente inquérito insere-se na realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, intitulado “A problemática das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?” e destina-se a recolher informações sobre a opinião que os professores do Ensino Básico têm sobre os conhecimentos/práticas educativas no que diz respeito ao ensino de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem na leitura e na escrita/dislexia, a inclusão das TIC e identificar as suas necessidades de formação nesta área. É importante que tenha em mente que não há uma resposta “correta” para nenhuma das perguntas que se seguem. Gostaríamos antes que a sua resposta reflectisse, de forma tão próxima quanto possível, a sua experiência enquanto docente, pois dela depende a validade desta investigação.

* Required

Parte I - Sexo *

- ☐ ☐ Masculino
- ☐ ☐ Feminino

Idade *

- ☐ ☐ < 25 anos
- ☐ ☐ 25-35 anos
- ☐ ☐ 36-45 anos
- ☐ ☐ > 45 anos

Situação Profissional *

- ☐ ☐ Professor Quadro Agrupamento
- ☐ ☐ Professor Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ ☐ Professor Contratado

Grau de Ensino *

- ☐ ☐ 1º CEB
- ☐ ☐ 2º CEB
- ☐ ☐ 3º CEB

Habilitações Académicas *

- ☐ ☐ Bacharelato
- ☐ ☐ Licenciatura
- ☐ ☐ Mestrado
- ☐ ☐ Other:

Tempo de Serviço Letivo *

- ☐ ☐ < 5 anos
- ☐ ☐ 5-15 anos
- ☐ ☐ 16-25 anos
- ☐ ☐ > 25 anos

Parte II - 1. Experiência profissional com alunos que evidenciam dificuldades na aquisição de competências da leitura e da escrita/Dislexia.

- ☐ ☐ Sim
- ☐ ☐ Não

2. Assinale a resposta correta. Dislexia é... *

- ☐ ☐ Disfunção
- ☐ ☐ Deficiência

3. Na sua opinião, considera que a Dislexia é uma... *

- ☐ ☐ NEE de carácter permanente
- ☐ ☐ NEE de carácter temporário
- ☐ ☐ Não sei responder

3. Dislexia é uma dificuldade... *

- ☐ ☐ Na leitura e na escrita
- ☐ ☐ Na grafia
- ☐ ☐ No cálculo
- ☐ ☐ No cumprimento de regras ortográficas
- ☐ ☐ Não sei responder

4. Na sua opinião, considera que possui formação para dar uma resposta educativa adequada às crianças com DEA da leitura e da escrita/Dislexia? *

- ☐ ☐ Sim
- ☐ ☐ Não

5. Recorre a recursos TIC durante as atividades letivas para uma intervenção diferenciada, junto dos alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita?

- ☐ ☐ Sim
- ☐ ☐ Não

7. Quais as principais razões para terem respondido "nunca" na questão anterior?

- ☐ ☐ Desnecessário o recurso às TIC
- ☐ ☐ Falta de equipamentos adequados

- ☐ ☐ Inexperiência
- ☐ ☐ Falta de tempo
- ☐ ☐ Falta de formação adequada
- ☐ ☐ Não sei responder

2. 8. Expresse o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, selecionando a opção que considera mais adequada. *

	Concordo	Não Concordo	Não tenho opinião formada
Os alunos com DEA/Dislexia carecem de maior atenção e de apoio mais individualizado do que os outros alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos com DEA/Dislexia perturbam o normal funcionamento da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aos alunos com DEA/Dislexia devem ser facultadas tantas oportunidades quanto possível, para que operacionalizem as suas capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diferenciação pedagógica necessária para operacionalizar as adaptações curriculares facilita o desenvolvimento académico da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A estimulação da consciência fonológica e da decifração favorece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O recurso às TIC facilita o trabalho do professor com alunos com DA/Dislexia e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Concordo	Não Concordo	Não tenho opinião formada
torna-o mais eficaz.			
O recurso às TIC potencia e rentabiliza a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com DA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos com dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita não retiram qualquer benefício do trabalho regular com as TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O recurso às TIC promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita nos alunos com DA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A utilização regular de recursos TIC torna os alunos com DA mais autónomos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A inclusão dos alunos com DA/Dislexia implica uma nova preparação/formação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>